توني لحسن



الحجاج والبنية المعرفية



الحجاج والبنية المعرفية

بحث في الاكتساب



توبي لحسن

الحجاج والبنية المعرفية

بحث في الاكتساب



للنشر والتوزيع

2020

الكتاب : الحجاج والبنية المعرفية

بحث في الاكتساب

تأليف : توبي لحسن

المدير العام : رضا عوض

دار رؤية للنشر والتوزيع

8 ش البطل أحمد عبد العزيز – عابدين – القاهرة – مصر

Email: Roueyapublishing@gmail.com

فاكس : 25754123 (202) +

هاتف : 23953150 (202) +

الإخراج الداخلي: القسم الفني بالدار

تصميم الغلاف: حسين جبيل

خطوط الغلاف: إبراهيم بدر

الطبعة الأولى : 2020

رقم الإيداع : 2019/16107

الترقيم الدولي : 978-977-499-339-8

إهـــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى مَدْرَستي الأولى،

إلى والدتي، أطال الله عمرها وعافاها في بدنها،

إلى التي تشربت منها معرفة الحياة،

إلى القلب الذي ينبض بالعطاء، فيتعذر حصره،

إلى روح والدي، أنزل الله عليه شآبيب رحمته،

أهدي إليهم جميعا هذا العمل المتواضع تواضع صاحبه.

﴿ هَٰٓأَنتُمْ هَٰٓؤُلَآءِ حَٰجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَآجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ ﴾

(سورة آل عمران، الآية: 66)


المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة

الموضــــوع **الصفحة**

الموضـــــوع | الصفحة

الموضـــــوع | الصفحة

الموضـــــوع | الصفحة

مقدمة

نقضي جزءًا كبيرًا من حياتنا ونحن نُحَاجِج بعضنا البعض، نستمع لآراء الآخرين، نُعبر عن مواقفنا منها، نَتَّفق معهم، نُخالفهم، نَسعى إلى تعديل آراء الأغيار، والتأثير فيهم...بالجملة نُنْتِجُ خطابات حجاجية تتنوع بتنوع المقاصد والوضعيات التواصلية. لكن ماذا عن السيرورات المعرفية المتحكمة في إنتاج الحجاج؟ ماذا عن العمليات المعرفية التي تثوي خلف فهم الخطاب الحجاجي وتذكره؟ ماذا عن التمظهرات اللغوية التي تميز الخطابات الحجاجية؟ ماذا عن الوضعيات التواصلية التي يجري فيها السلوك الحجاجي؟ ماذا عن خصوصية العمليات الذهنية التي تحصل أثناء إنتاج الطفل لخطاب حجاجي؟ ما طبيعة العلاقة القائمة بين الحجاج وتفكير الطفل أو بنيته المعرفية؟ ماذا عن علاقة الحجاج بالبعد النمائي للطفل؟ ماذا عن تعلم وتعليم الحجاج؟... أسئلة

كثيرة ومتشعبة، شغلتنا، في محطات من مسيرتنا الأكاديمية، وما زالت تستأثر باهتمامنا الخاص، ويندرج جزء كبير منها في إطار مبحث اكتساب الحجاج، والسيرورات المعرفية التي تحكم جريان اكتسابه، وعلاقته بالمراحل النمائية للطفل، وطرق تعلمه.

ثمة أسباب موضوعية عديدة تدفع الباحث اليوم إلى معالجة موضوع اكتساب الحجاج، لعل أهمها كون مقتضيات الواقع المعاصر يشْهد أن مكانة الحجاج أضحت مُتميزة، فاتساع مجال الديمقراطيات، مُنذ النصف الثاني من القرن العشرين في العديد من البقاع، ونمو ظاهرة العنف المادي في مناطق أخرى، وتطور وسائل الاتصال التي أتاحت إمكانات هائلة، فسمحت بعرض آراء الناس والاعتراض عليها رغم طول الامتدادات الجغرافية، فدخلت المجتمعات إلى "عالم تواصلي"، سقطت معه الحدود الفواصل،

وتقلصت المسافات بين الشعوب، وتبوأ الحجاج، في ظل أنظمة التواصل المستحدثة بمكانة رفيعة، إذ غدا الآلة المُعول عليها للوقوف أمام كل أشكال "الدوغمائيات" المُدَمرة، التي تُفضي إلى إقصاء الآخر، بمسوغات متنوعة (دينية، إيديولوجية، عرقية...)، وتدعي امتلاك الحقيقة المطلقة.

كل هذه الاعتبارات تُعد داعيا كافيا لطرح التساؤلات الآتية: ما عُدة الأنظمة التربوية المعاصرة، لإكساب الفرد سلوكا ديمقراطيا، يَقبل التعددية وحق الاختلاف، ويُرجح قوة الحجة على قوة العنف بأشكاله المادية وغير المادية؟ هل طَوَّرنا لدى الفرد آليات "الحوار الاختلافي" وما يلزم عنه من احترام مواقف الأغيار؟ هل أسهمنا في إعداد مواطنين "فاعلين اجتماعيين"، يُعَول عليهم أشد التعويل، للانخراط في الأدوار المنوطة بهم اجتماعيا، فيُشاركون في الوصول إلى قرارات حاسمة، قد تُجنى منها فوائد حقيقية؟

إن الرهان على تعليم وتعلم الحجاج ليس موضوعا جديدا فمنذ العصور القديمة (القرن الخامس قبل الميلاد) استأثر قضية تعليمه باهتمام خاص في العديد من المحطات التاريخية، سواء في الثقافة الغربية أو العربية وبدوافع مختلفة: حضارية، دينية...لكن إعادة طرح قضية تعليم الحجاج في الأنظمة التعليمية المعاصرة لا يمكن فصلها عن سؤال جوهري يتصل بعلاقة الحجاج بالسيرورات المعرفية عند الطفل، وبالعمليات الذهنية التي تثوي خلف إنتاجه،

وبسيرورة نمائه. إننا بهذا الاهتمام سنتقيد بمرجعية علم النفس المعرفي، لكون الجزء الأكبر من انشغالنا ينصب على الإجابة عن سؤال مركزي: متى تظهر معالم القدرة الحجاجية عند الطفل؟ وما خصوصيتها في المحطات النمائية المختلفة التي يمر منها؟

إن التطرق لموضوع الحجاج عند الطفل ليس وليد اليوم، وإنما شغل العديد من الفلاسفة والمفكرين والبلاغيين منذ القدم، فمع السوفسطائيين غذا تطوير القدرات الحجاجية عند الناشئة في قلب الانشغالات الحيوية للمجتمع اليوناني القديم، لأن إنماءها سبيل قوي لجعل الأفراد ينخرطون في معترك الحياة السياسية، وطريق يضمن اندماجهم داخل "المدينة" اليونانية، بمختلف مؤسساتها وفضاءاتها. لكن في مقابل ذلك، عندما تنتفي هذه القدرة لدى الفرد، تنتفي معه مؤشرات دالة على "مواطنته" الحقيقية، لأن هذه الأخيرة لا يرد الحديث عنها أمام ضمور كفاية الأفراد الحجاجية، فيعجزون في مقامات خطابية حاسمة عن عرض أرائهم، والدفاع عنها بالحجج اللازمة، والإتيان على رأي الخصوم من الأساس بالإبطال، أو استمالة الحضور...فمتى حصل هذا العائق الخطابي ترتبت عنه صعوبة اندماج الأفراد في نسيج المجتمع اليوناني.

لم ينحصر الاهتمام بالحجاج عند الناشئة في العهد اليوناني القديم، وإنما حظي باهتمام خاص في بعض المحطات التاريخية، فمنذ عقود ازدهرت أبحاث في مجال بلاغة الحجاج، سيرا على هدي الإرث الأرسطي، كما تطورت في المقابل دراسات عالجت الحجاج

من زاوية لسانية، فتوفرت بذلك أسباب تدعو إلى نقل هذه "المعرفة العالمة" (Savoir savant) في بعدها الأكاديمي إلى "معرفة تعليمية"، فأُعيد النظر في الكثير من المناهج التعليمية الغربية، بما يَضْمَن جعل المتعلمين يكتسبون كفاية حجاجية تُمثل عونا لهم في أوضاع تواصلية خاصة، فَتَجعل خطاباتهم مُقيدة بمقتضيات "الحوار البناء"، الذي يُعاضد الأحكام بالحجج، ويُقَوِّض دعائم الرأي المُخالف بالحجج المضادة. واللافت للانتباه أن الوعي بأهمية الحجاج في المناهج التعليمية يَختلف باختلاف تجارب المجتمعات وظروفها، فاكتشاف أهميته التربوية في التجربة الأمريكية ارتبط بأزمة في النظُم التعليمية[1]، فَعُد الحجاج كفيلا بتمكين المُتعلم من "مهارات التفكير"، وأداة تُخول له اكتساب القدرة النَّقدية (الاستدلالات غير الصورية)، فظَهرت النظريات الحجاجية بموازاة مع الانشغالات البيداغوجية. في حين، اقتُرن ظهوره في التجربة الفرنسية بأزمة في الأنظمة التواصلية، إذ تَبين أن بلاغة الزخرفة الأسلوبية لا تُؤهِل الفرد للتواصل الفعال، علما أن الحجاج أضحى من مقتضيات الحياة المعاصرة، لاتساع الميولات الاستهلاكية في المجتمع، وانتشار الخطابات الإشهارية. فضلا عن ذلك فإن منشأ أهميته تتحدد أيضا بفعل تطور الكثير من

---

(1) Plantin.C (1990) Essais sur l'argumentation: Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative. Ed. Kimé. Paris. P:267.

الديمقراطيات في العالم، وبفعل ازدهار وسائل الإعلام. على أساس هذا المنطلق نستطيع فهم السبب الكامن وراء ظهور أعمال حرصت بعضها على جَر الحجاج إلى البلاغة، كأعمال بيرلمان (Perelman)، بينما سَعت أعمال أخرى إلى إقامة تعالق قوي بين الحجاج واللغة مثلما فعل ديكرو (Ducrot) وأنسكمبر (Anscombre) في مشروعهما التداولي (التداوليات المدمجة).

إن الاهتمام بالحجاج، في العصر الحديث، من زاوية المعرفة العالمة" أو الأكاديمية، ظل يسير بشكل مواز مع الخوض في دراسة قدرات الطفل الحجاجية، حيث خاضت الكثير من الأبحاث التجريبية في مجال علم النفس اللغوي وسيكولوجية التعلم، في إشكال العلاقة القائمة بين التطور النهائي للطفل وقدرته الحجاجية، فسعت إلى الإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن القول إن الأطفال يَقْوَون حقيقة على المُحَاجَجَة؟ ومتى تظهر المعالم الحقيقية لهذه القدرة؟ وما خصائصها المعرفية واللغوية؟

لم تفض الأبحاث إلى إجابات قارة ومتجانسة، بحكم تباين في المنطلقات النظرية والتصورية للباحثين: فهناك من اتجه إلى دراسة تطور نمط الاستدلالات عند الأطفال (mode de raisonnement)، كبياجي Piaget.J؛ وفي المقابل، ركز آخرون على المظهر اللغوي في دراسة الحجاج، ووقفوا عند تطور قدرات الطفل اللغوية، شنولي (1988)Schneuwly. B ، في حين انشغل البعض الآخر بمعالجة تطور القدرات الحجاجية عند الأطفال، مع

التركيز على السيرورات المعرفية المتحكمة في إنتاجه وفهمه وتذكره. من أهم من مثل هذا الاتجاه براسارت (1987م) Brassart.G وكولدر (1996م).Golder.

وبموازاة هذا الاهتمام ازدهرت أبحاث في مجال تدريسية الحجاج أو تعليميته، فَصُرفت عناية خاصة بطُرق نقْل "المعرفة العالِمة" التخصصية المقترنة بالحجاج، إلى معرفة تعليمية، فتباينت الاقتراحات في مجال تدريسيته، بسبب تباين الأطر المرجعية المعتمدة (بلاغية، لسانية أو تداولية، تحليل الخطاب...). لكن على الرغم من عدم تجانس الاقتراحات؛ فإن الهاجس الأساس الذي ظل يحكم الكثير من المناهج والبرامج التعليمية هو جعل الحجاج هَدفا تكْوينيا، وعيا بأهميته التربوية، والفائدة المرجوة من اكتسابه في مراحل عمرية مبكرة. وامتد هذا التوجه إلى مواد دراسية مختلفة، كاللغات والعلوم، وفي أسلاك ومراحل دراسية متنوعة.

وإذا كان هذا حال التجربة الغربية، فإن التجربة العربية لم تكن بالغِنى المطلوب، على الرغم من بعض المحاولات التجديدية في البرامج أو في المناهج؛ فلم تَستطع الكتابات المُستحدثة في مجال الحجاج أن تُؤثر في مسار المواقف البيداغوجية السائدة، حيث ظلت المناهج الدراسية تَستند إلى تصورات ومفاهيم مُتقادمة في تصنيفها للنصوص الشعرية والنثرية، وفي تدريسها لكثير من المحاور اللغوية. كما أن الأبحاث المَيدانية المُخصصة لاكتساب الحجاج أو المُتَعقبة لتطوره النمائي أضْحَت غائِبة، في حُدود علْمِنا، فلم نَجد مَن أناط عنايَته الخاصة برصد معالم القدرة أو الكفاية الحجاجية عند

الطفـل، وتجلياتهـا اللغويـة والمعرفيـة، علـما أن هـذا الـضرب مـن الأبحاث يمكن أن تترتب عنه نتائج مهمة على مـستوى أي تـدخل في مجال تدريسية الحجّاج. من هنا تأتي مُحاولتنا لتُسْهم في سَد فـراغ، وتفْتح بابا حادثا من خـلال التـصدي لإشـكالية اكتـساب الطفـل للكفاية الحجاجية.

من شأن تبني علـم النفس المعرفي (Psychologie cognitive) إطارا نظريا ومرجعيا؛ أن يتيح تقديم إضاءات حـول الـسيرورات الذهنية؛ المتحكمة في جريان الحجاج تَذكرا وفَهْما وإنتاجا؛ ويُساعد في نمذجة العَمليات الذهنية، التي أضحت تَنْـزل منزلـة أنظمـة في المُعالجة الإخبارية.

منذ عقود استطاع هذا الحقل المعـرفي أن يُبلـور تـصورا نظريـا حول مُعالجـة النـصوص مَعرفيـا، عُـرف باسْـم "النظريـة العامـة للخُطاطات"، وفي ضَوْئها بدأ يـتَردَّد اسـتخدام مفهـوم "الخُطاطـة النصية المنمذجة"(Schéma textuel prototypique). وهو تصور شَكل منطلقا لإقامة حدود فواصل مع الاتجاه السلوكي، لكونه آثر انْتحاء طَرائق وَعْرة، من خلال دخوله مغامرة اسْتكشاف مـا وراء" المعلوم"، أي وضـع فرضيات حول ما يجـري في "العلبـة الـسوداء" للشخص، على حد تعبير سكينر Skiner، أثناء قيامه بمجموعة من الأنشطة. وآثر ألا يَظل جِهازه الواصِف حَبيس العلاقة الإشراطيـة بين "المثير" و"الاستجابة"، وحـصر مجـال الدراسـة في مـا يمكـن ملاحظته ومعاينته بشكل مادي.

تُسلم المقاربة المعرفية بوجود علاقة نسقية بين اللغة والمعرفة[1] (Cognition)، وفي ظل هذا المفهوم الأخير، يغدو الحديث واردا عن تمثلات (Représentations) تحظى بقوة تفسيرية، فهي التي تَثوي خلف السلوك اللغوي، ويمكن الاستدلال على بعض مقوماتها انطلاقا من تجليات المعطى اللغوي نفسه. يَشي هذا الأمر بحدوث قطيعة ابستمولوجية[2] بين علم النفس المعرفي والاتجاه السلوكي. ولعل الشبكة المفاهيمية، المعتمدة في كلتا المقاربتين المذكورتين، تكشف عن مناط المفارقة القائمة بين تصورين متعاندين: أولهما، يروم إرساء دعائم معالجة معرفية، بالركون إلى مفاهيم، ترصد الاشتغال الداخلي لدماغ الإنسان؛ كما تستعير مفاهيمها من "علم الحاسوب" وما له صلة به، من ذلك مثلا: "المعالجة الإخبارية"[3] و"التصميم" (Plan) و"التمثيل"

(1) Net, F (1990) Langage et cognition، Communication au colloque cogniscience, Lyon, P:1.

(2) Denhière ,G et baudet, S (1992) Lecture، compréhension de texte et science cognitive. Presse Universitaire de France. Paris. P:35.

(3) أسهم تطور المعلوميات (Informatique) في تقديم إطار تصوري لدراسة العمليات المعرفية، حيث أُقيمَت مُقايسة بين ما يَجري في الحاسوب، عند استقبال المعلومات ومعالجة الرموز وحِفظ عناصر في الذاكرة واسترجاعها، مع ما يحصل في دماغ الإنسان أثناء الأوضاع نفسِها، فأُطلِق مصطلح "المُعالجة الإخبارية" على هذه العملية.

و"الخطاطة"(Schéma). خلافا للشبكة المفاهيمية التي يستند إليها التصور الثاني، ذلك أن الجهاز الوصفي للاتجاه السلوكي يتوسل بمفاهيم توحي بأن مجال الوصف حبيس المظاهر الخارجية، وأن وصف عالم النفس لا يمكن أن يتعدى نطاق السلوك القابل للملاحظة.

إن الناظر في المفاهيم المتداولة عند علماء النفس المعرفيين ليلحظ أن أكثر المفاهيم ترددا في ثنايا دراساتهم وأشيعها على الإطلاق مفهوم "الخطاطة". ينزل هذا الأخير منزلة بنية معرفية غير واعية (Inconsciente)، تسمح بضبط توقعات الأفراد وتمثلاتهم. غير أن جريان استعمال هذا المفهوم لدى الباحثين يَختلف باختلاف المنطلقات المنهاجية، فهناك من يميل إلى مُواجهة التمثلات الذهنية، بناء على مقولات صغرى (الكلمة). في مقابل ذلك، يَسعى فريق آخَر إلى توسيع النطاق الاستعمالي لهذا المفهوم، بما أننا نستخدم، في أوضاع تواصلية طبيعية، كلمات مَضْمومة بعضها ببعض، فنصبح بذلك مَدعوين للاستعاضة عن الوحدات الصغرى (الكلمات) ومواجهة النص، وبالتالي تدشين معالجة معرفية للنصوص، تَسْتند في نمذجة عمليات الفهم والإنتاج إلى "مقولة معرفية عليا (Cognitive Hypercatégorie)، وهي "الخطاطة النصية المنمذجة". تعد هذه الأخيرة تمثيلا لخصائص النصوص المقبولة، داخل ثقافة معينة، يَسْتبطنها الأفراد، بحسب مكتسباتهم ومنطق تطورهم النمائي.

والجدير بالذكر أن الخطاطة السردية حظيت باهتمام كبير[1] من لدن العديد من الباحثين، على حساب باقي الأنماط النصية، إلا أنه في الآونة الأخيرة بدأت العديد من الدراسات تتصدى لمفهوم الخطاطة الحجاجية عند الطفل، كبراسارت (1987م) وكواريي وكولدر(1993م) Coirier, P&Golder, C وكوكين-فيينوت وكواريي (1992م) Coquin-Viennot, D&Coirier, P...[2] وخلصت إلى نتيجة مقتضاها ثبوت "خطاطة حجاجية"، تقوم مقام أداة معرفية، لمعالجة النصوص فهما وإنتاجا وتذكرا.

تُعد الخُطاطة "بِناء افْتِراضيا"(Construit hypothétique)، يُتوسَل به لرَصْد ظَواهر تَرْتبط بِعمليات الفهم والإنتاج والتذكر.

(1) المصدر نفسه، ص:89.

(2) Brassart, G (1987) Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: Le discours argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat، Université de Strasbourg .

Coirier, P& Golder,C (1993) «Writing argumentative text: a développemental study of the acquisition of supporting structures», European Journal of Psychology of Education, 2.

Coquin-Viennot. D& Coirier.P (1992) «The discursive structures of argumentation: effets of the type of referential space, European Journal of Psychology of Education; 3.

وهو مَفهوم يُقترن بوَحدات مُعقدة، كالنصوص والرسوم وغيرها. ارتبط ظهوره، أول مَرة، مع بارتليت (1932م) Barthlett[1]، الذي وَظفه في معرض تَفسيره لِنشاط التذكر عند الراشدين، حَيث لاحَظ أنه عِندما يَسترجع المَفْحوصون حِكاية مُعقدة، قد تَغيب عَنهم بعض التَّفاصيل، فإنهم يُعيدون تَنظيم الحِكاية، وقد يُضيفون إليها عناصر جديدة، لم تَرِد في النص الأصلي. بناء على هذا الاعتبار يجزم بارتليت (1932م) بِوُجود مَعارف سابِقة (خُطاطَة)، يَنْطلق منها الفرد، فيعمل على تفعيلها وتعبئتها عند مُواجهة مَعلومات جَديدة، لها صِلة بها استضمره في ذاكرته التصورية. غَير أن استخدام هذا المَفهوم اُقتُرن كثيرا بِعلم النَّفس المَعرفي، وأصْبَح يَعني مجموعة من المفاهيم المُتداخلة بعضها مع بعض، تُعدُّ مجتمعة "بِنيات مُنمذجة". ولما كان مفهوم الخطاطة أشَدَّ صلة بالنص، أضْحى الحديث واردا عن "خُطاطة نَصية منمذجة"، تَنزل منزلة تمَثل لِخصائص البِنيات العليا للنصوص، التي تَحظى بِمقبولية عالية، وهي تُكتسب مَع التطور النَّمائي للأفراد حَسب نتائج أبحاث تجريبية، إذا تَوفرت الأسْباب المُهَيئة لذلك.

تُوَجه الخطاطة النصية المستضمرة في ذاكرة الأفراد التصورية أنْشِطة التحرير الكتابي، وتطلع بدور أساس في إنتاج نص منسجم، وخاضِع لاعتبارات تَنْظيمية، حَسب ما يُمليه مَنطِق كل نَمط نصي.

---

(1) Barthlett .F.C (1932) Remembering, Cambridge, The Cambridge university press.

تبعا لهذا المُنطلق، يصبح الانشغال الأساس مُتجها إلى العمليات الذهنية أو السيرورات المعرفية التي تثوي خلف إنتاج النص الحجاجي أو فهمه أو تذكره. فيلزم عن ذلك الانطلاق من افتراض مركزي مضمونه أن نجاح الفرد في إنتاج خطاب حجاجي طراز مرده إلى استضماره "الخُطاطة حِجاجية مُنمذجة"، توجهه في مختلف الأنشطة (التذكر، الفهم، التحرير).

تحملنا مقتضيات هذا العمل على رصد موضوع الحجاج من زاويتين متكاملتين: أولاهما، تخوض فيما له صلة بالمستوى الأكاديمي (البلاغة، واللسانيات...)، وثانيهما؛ تتطرق إلى الموضوع من زاوية الاكتساب، فتبسط، من جهة، أهم الأبحاث التجريبية التي خاضت في السيرورات المعرفية المتحكمة في النص الحجاجي، أو تتطرق إلى قضية تعليمه وتعلمه، مع الاستعانة، كلما لزم الأمر، بإضاءة تاريخية، تتعقب موضوع الاهتمام بالحجاج أو بتعلمه في الثقافتين الغربية والعربية الإسلامية.

من هنا انشطرت هذه الدراسة إلى عشرة فصول: عملنا في الفصل الأول على رصد التحول الذي عرفته البلاغة على المستوى البارادايكمي (أو النموذج الإرشادي)، أي منذ العهد اليوناني القديم وصولا إلى البلاغة الحديثة. أما الفصل الثاني؛ فخصصناه للمقاربة اللسانية (التداوليات المدمجة) للحجاج، إضافة إلى المقاربة المنطقية (المنطق التداولي). في حين جعلنا الفصل الثالث يتمحور حول معالجة لسانيات النص أو الخطاب للنمط الحجاجي، في إطار

نظرية أنماط النصوص. بينما عرضنا في الفصل الرابع تصور النظرية البنائية للحجاج عند الطفل، وبينا كيف أضحى أداة لدراسة وتفسير قدرته المعرفية. كما وقفنا، في الفصل نفسه، عند الاستراتيجيات الإقناعية التي يتوسل بها الأطفال في خطاباتهم داخل الوضعيات التواصلية.

أما الفصل الخامس؛ فجعلنا مداره حول طبيعة الحجاج في النسقين: المكتوب والشفهي، بالنظر إلى بعض المتغيرات المقامية. كما خصصنا الفصل السادس، للمنظور التفاعلي، الذي قارب الحجاج المكتوب، في ضوء جملة من الوسائط الخارجية والداخلية، كالفضاء الإحالي وفضاء الإنتاج. كما قدمنا بعض النتائج التجريبية التي اهتمت بالسلوك الحجاجي عند الأطفال في مختلف مراحلهم النمائية. أما الفصل السابع، فوقفنا فيه عند العلاقة الناظمة بين الحجاج المكتوب ومختلف السيرورات المعرفية المتحكمة في جريان إنتاجه وفهمه وتذكره. في حين اتخذ الفصل الثامن موضوعا له الخطاطة الحجاجية المنمذجة عند الطفل، من زاوية نفسية معرفية، وتطرقنا إلى معالم هذا المفهوم، فضلا عن قدرته التفسيرية للسلوك الحجاجي عند الطفل. بينما سعينا، في الفصل التاسع، إلى تقديم إضاءة تاريخية حول تعليم الحجاج في الحضارتين: العربية الإسلامية والغربية، وبينا علاقة هذا الاهتمام بالخلفيات الإبستمولوجية. كما وقفنا عند مظاهر الجدة في تعليم الحجاج في الأنظمة التربوية الحديثة.

إن دراستنا لا تدعي الإحاطة الكاملة بموضوع الحجاج عند الطفل، وإنما تدعي، غير متحرجة، أنها تفتح أبوابا لدراسة موضوع يحظى بالجاذبية؛ غير أن النتائج تظل في منأى عن الحقائق القطعية ومنطق الحتمية.

وبالله التوفيق.

البريد الالكتروني: toubitobe1@hotmail.com

الفصل

الأول

1

بلاغة الحجاج

بين باراديكمين

ظل الاهتمام بالخطاب الحجاجي مقترنا بأقدم التجارب الديمقراطية، حيث شكل، منذ القرن الخامس قبل الميلاد، محور أنشطة تعليمية، وموضوعا ترميزيا (Codification)، وعرف تحولا على مستوى تصور كينونته، عبر سيرورة زمنية طويلة، بفعل اختلاف طبيعة الأجهزة الواصفة للسلوك الحجاجي (بلاغية، لسانية، فلسفية...). إن تقديم إضاءة تاريخية شاملة، تُحيط بدقائق الأوصاف المخصصة لموضوع الحجاج، لا يخلو من صعوبات حقيقية، ويحتاج إلى بحث مستقل، لهذا سيكون حديثنا عن ذلك ذا طابع عرضي، يكتفي بالخطوط العامة المتصلة بموضوع اشتغالنا.

ارتبط الحجاج، في البداية، بالبلاغة القديمة، وبقي في صلة قوية بجملة من التصورات المشتركة التي تشكلت لدى الإنسان، وميزت وجوده خلال محطات تاريخية، وأثرت في رؤيته إلى العالم،

وظلت هذه التصورات متحكمة في نسج مفهوم للبلاغة نفسه، ومجمل الضوابط والمبادئ التي ترتكز عليها، والمعايير المتحكمة في جريانها. إن إلقاء نظرة على تاريخ البلاغة تجعلنا نُدرك حصول مراوحة بين باردیكمين أو نموذجين إرشاديين في مجال البلاغة: أحدهما؛ يَنظر إليها على أنها فن القول؛ والثاني، يجعلها مقترنة بالإقناع والحجاج. فما معالم كل باراديكم؟

البلاغة والتحول في الباراديكمات

يُحدَّد الباراديكم على أساس أنه إطار مرجعي، يُتيح للباحثين والمفكرين الكشف عن المشكلات التي تعترضهم، وتقديم أجوبة عن مشكلات مماثلة. بل إن الباراديكم لا يُعد إطارا مرجعيا فحسب، وإنما أيضا مبدأ مُنَظِما لتفكير الإنسان وحركاته. إنه تصور للعالم، فكل "باحث يَعرف ويُفكر ويُحلل موظفا أدوات ومفاهيم

ومقولات، تَندرج في إطار باراديكم معين، ويَستحيل التموقع خارج أي باراديكم كيفما كان نوعه"[1] بل إنه ليس فقط إطارا مرجعيا، وإنما أيضا مبدأ منظما لتفكير الإنسان وحركاته. وهذا التحديد يسمح بطرح السؤال الآتي: ما طبيعة الباراديكم أو الباراديكمات المتحكمة في التفكير البلاغي عبر سيرورته الزمنية الطويلة؟

نتطلق من مسلمة مقتضاها أن تاريخ البلاغة استحكم فيه باراديكمان، غير أن هذا الاستحكام لم يخضع لمنطق خطي أو كرونولوجي، وإنما كان حضورهما خاضعًا لنوع من المراوحة بين الفن والحجاج. ومع ذلك تتحدد أهم المحطات المُمَيزة للباراديكمين المذكورين في اثنتين: الأولى: ارتبطت بالعصور اليونانية القديمة: والثانية: اقترنت بمفهوم الدولة الحديثة:

ارتبط الباراديكم الأول بمقتضيات المدينة اليونانية، وبالمؤسسات التي سادت فيها، فكان من الطبيعي الرهان على بلاغة الحجاج. إن ازدهار الحياة السياسية في الساحات اليونانية (Agora)، والحاجة إلى الدفاع عن المصالح في المؤسسة القضائية حتم تسخير الخطاب لخدمة مقاصد حجاجية؛ لأن بموجب ذلك يُحقق الإنسان كينونته وطبيعته.

واللافت للانتباه أن الحديث عن أصول هذا الباراديكم قد

(1) Jonnaert Philippe (2010) Créer des conditions d'apprentissage, Édition De Boeck université, Bruxelles, p:25

يُربط بتفسير أسطوري، انسجامًا مع الادعاء القاضي بأن كل العلوم الإنسانية لها أساطير مُؤَسِّسة، فتاريخ الهندسة الأسطوري قد تُربط بدايته الجنينية، حسب هيرودوت (القرن الخامس قبل الميلاد)، بمشكل فيضان النيل، وما خلفه من خراب، الأمر الذي اضطر معه المصريون في كل سنة إلى القيام بإصلاحات. ووفق هذه الرؤية أيضا يُمكن تفسير نشأة البلاغة، إذ تُشير الروايات القديمة المتداولة إلى أن ولادتها اقتُرنت بسياق وضعيات نزاعية، ارتبطت بأحداث عاشتها صقيلية في القرن الخامس قبل الميلاد، عندما كان يحكمها طاغيتان: هما هيرون Hiéron وجيلو Gelon؛ إذ عملا على تجنيد جيش من المرتزقة، يناهز عشرة آلاف فرد، مقابل استفادتهم من مجموعة من الأراضي، التي صُودرت من أصحابها الحقيقيين، لتُوزع عليهم بعد ذلك. تغيرت موازين الحكم- بفعل الثورات- وطالب أصحاب الحقوق بأملاكهم الأصلية، ونُصبت المحاكم للبث في القضايا النزاعية، فكانت الحاجة ماسة إلى إرساء آليات بلاغية ناجعة، تسمح للمترافعين بالتفكير في الخطاب" Réflexion sur le discours" وتعينهم على حسن الدفاع عن مواقفهم، والاعتراض على آراء الخصوم والتأثير في الحضور، والظفر بالمراد.

والحقيقة أن الحديث عن أصول الهندسة يبدو مختلفًا ظاهريًا عن أصول البلاغة، ولكن ثمة قواسم مشتركة بينهما، ففي كلتا الحالتين يتعلق الأمر بقضية طمس الحدود، إما بفعل قوة طبيعية (الفيضان)، وإما نتيجة لقوة إنسانية (الطاغية). تتحدد المعالم الأولى

للمجالين المعرفين، عندما طُرح السؤال التالي: كيف ترسم معالم حدود الممتلكات من جديد؟ يُقدم جواب ذو طبيعة هندسية بالنسبة إلى الكوارث الطبيعية، لكنه يتخذ طابعا حجاجيا عندما يرد الحديث عن الكوارث الحضارية[1].

البلاغة اليونانية والديمقراطية

يصعب الحديث عن التصور البلاغي اليوناني القديم في منأى عن الاعتبارات الإبستمولوجية، ذلك أن نظرة القدماء إلى البلاغة غير مفصولة عن أسس فلسفية، تحكمت في تصور الإنسان وإدراك طبيعته. فقد نظروا إلى أنفسهم باعتبارهم جزءا لا يتجزأ من كل دال وغائي، وجزءا من طبيعة ذات دلالة وغايات محددة. "والهدف من الحياة، بالنسبة للإنسان هو النزوع نحو نهايته لإتمام طبيعته الخاصة"[1]. والناظر في الخلفية الفلسفية المتحكمة في العصر اليوناني القديم يدرك أن تحديد طبيعة الإنسان عادة ما يجر إلى التوصيف القاضي بأنه "كائن اجتماعي"، أي يعيش داخل جماعة بشرية، لأن وجوده لا يكتسي معنى إلا بتواصله مع الأغيار. وعلى أساس هذا المنطلق الوجودي أدرك الإنسان أن البلاغة تنزل منزلة

---

(1) Plantin,c (1996) L'argumentation. Ed. Seuil (Mémo) ، P:4.

توبي لحسن (2014) الحجاج والمواطنة. دار النشر رؤية.

(1) Bertrond Buffon (2002) La parole persuasive.Théorie et pratique de l'argumentation rhétorique, Presses universitaires de France. Paris. P:55

سلطة، ومن هنا تُطْرح حاجة التوسل بها، فهي أداة فعالة للتحكم في الناس، وإخضاعهم عن طريق سلطة الكلام وتأثيره، فالكلام أداة سلطة، يَقْوى على جر الناس واستمالتهم والتأثير فيهم، وإقناعهم ليتبنوا خيارات محددة، أو مواقف سياسية. والتحكم في ضوابط القول البلاغي سبيل قوي لامتلاك السلطة، والتفريط فيه يلزم عنه التفريط في مفتاح تسيير دفة الحكم والهيمنة على الآخر[1]. يتردد كثيرا توصيف مضمونه أن الإنسان بمنزلة "حيوان سياسي" (zoon politikon)، وفيه إقرار ضمني بأن الإنسان يمتلك موهبة "اللوغوس"، أي يجمع بين نصب الاستدلالات القياسية، وإنشاء قول لغوي.

أدرك الإنسان اليوناني القديم حتمية قدره، وهذا الأخير غير مفصول عن عالم المدينة، الأمر الذي جعله يؤمن بأن كينونته تتحقق داخل المؤسسات العمومية وفضاءات (ألكورا). يُحتم عليه هذا القدر معرفة السبل الكفيلة بتدبير شؤون المدينة، والخوض في الشأن السياسي، وطبعا لا مندوحة من التوسل بالخطابة أو بلاغة الإقناع، لهذا احتلت هذه الأخيرة مكانة متميزة، في جميع مناحي الحياة العامة، وخاصة على المستوى السياسي، وأضحى الفرد المتحكم في ناصية البلاغة مؤهلا، أكثر من غيره، لارتقاء مراتب متميزة داخل

(1) Breton Philippe et Serge Proulx (2002) L'explosion de la communication à l'aube du 20 siècle, Paris, Éd. La Découverte, coll. Sciences et société. P:118

مؤسسات المدينة. من هنا نفهم العلة الكامنة وراء الاهتمام الزائد بالخطابة، فهي أحكم آلية لتدبير الشأن السياسي، فبها وعن طريقها يُحقق الإنسان طبيعته (كائن سياسي). وحسن توظيف المتكلم للإمكانات التي تُتيحها يسمح له بالتحكم في الناس، وإخضاعهم عن طريق سلطة الكلمة، وسطوتها وقوتها وتأثيرها. كما أضحت بمثابة "فن يسمح بمعالجة القضايا المشتركة"[1]، ويضمن العيش المشترك لمجموعة بشرية، ويوصل إلى الفضيلة الإنسانية. قد نختصر مصدر أهمية بلاغة الإقناع بالاعتماد على عبارة بليغة لفينيلون، مضمونها؛ أن كل شيء "كان خاضعا للشعب، وكان الشعب خاضعا للخطابة"[2].

وتجدر الإشارة إلى أن الحديث عن البلاغة على هذا النحو قد يجعل الذهن ينصرف إلى أن ارتباطها بالوضعيات النزاعية والسياقات الاختلافية فيه إقرار ضمني بأنها مرادفة للجدل. غير أنه باستحضار بعض خصائصها يُدرك مناط الاختلاف بينها وبين الجدل، فهي ليست تفكيرا خالصا، كما هو حال الجدل، وإنما هي تداول بخصوص أفعال محددة، تقتضيها المدينة، بل إن منطق الديمقراطية اليونانية في أثينا جعل الكلام يتبوأ مكانة مركزية في

---

(1) المرجع نفسه. ص:56

(2) نقلا عن محمد الوالي (2010) "السبيل إلى البلاغة الباتوسية الأرسطية"، في الحجاج مفهومه ومجالاته. دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. الجزء الثاني. عالم الكتب الحديث. إربد. الأردن.61

جميع وسائل السلطة، فهو أداة "سياسية بامتياز، ومفتاح أي سلطة داخل الدولة، ووسيلة الحكم والهيمنة على الآخر"[1].

وإذا كانت مؤسسة القضاء احتلت مكانة خاصة في فضاء المدينة، فإن ضمان بلوغ مرتبة العدالة استدعى التعويل على بلاغة الإقناع، فالمُرافع الذي يقف أمام القاضي مدعو، إن هو أراد بلوغ مقاصده، إلى التسلح ببلاغة الإقناع والحجاج، والحال نفسه يصح بالنسبة لرجل السياسة، فالفضاءات السياسية، (المجلس الاستشاري) التي تهيئ أسباب حصول نقاشات عمومية بخصوص تدبير المدينة، تراهن على التسلح ببلاغة الحجاج. فلن يقوى الفاعل السياسي على تعبئة الناس، وتعديل تصوراتهم وقناعاتهم من دون استضهار هذه الملكة.

البلاغة السفسطائية

نُظر إلى البلاغة، داخل المجتمع اليوناني القديم، على أنها أنجع طريقة لإرساء نظام ديمقراطي، لهذا تبوأت بمكانة متميزة، فتهيأت الأسباب كاملة لكي تصبح موضوعا تعليميا، يتكفل بتدريسها من ثُبتت درايته بهذا المجال. يلزم عن هذا التوجه إقرار ضمني بأن البلاغة ليست هبة يمتلكها أشخاص دون آخرين، وإنما تحصل بالتعليم والتحصيل والدربة. استغل السفسطائيون الوضع الاعتباري الذي أضحت تحتلها البلاغة في الحياة السياسية والعامة،

---

(1) Breton et Serge Proulx (2002) p:118

فانبرى مجموعة مـن الأعـلام كـأنتيفون Antiphon وجورجيـاس Gorgias، وبروتـــاغوراس Protagoras... لتقـــديم دروس إلى الناشئة، يُرتجى منها إكسابهم قـدرات بلاغيـة حجاجيـة، تجعلهـم يَفْوون على الفلج على الخـصوم داخـل الوضـعيات النزاعيـة التـي يمكن أن تعترضهم، وينجحون في التأثير على الحضور.

من الزاوية السوفسطائية تكتسي الأشـياء دلالـة ومعنـى عـن طريق قوة الكلام أو الكلمة، فكل شيء متوقف على التصور الـذي يمنحه الكلام، بل بلغ الوعي به حدا كبيرا في الديمقراطية اليونانيـة القديمة، فتفطن الناس إلى أنه أداة سـلطة، فكلـما أحـسن الخطيـب اسـتخدام الكلمـة المـؤثرة، وأحكـم خطابـه، وتوفـق في إبـلاغ مقصوده... استطاع أن يتحكم في النـاس ويُخـضعهم، ويجـرهم إلى تبني خيارات محددة ذات صلة بتدبير المدينة. بهذا أضحت البلاغة، حسب كوراكس، "فن الإقناع"؛ والمدينة تنهض أساسا على بلاغـة القول لا على الحِرَف والصنائع.

نـال السفـسطائيون حظـوة خاصـة عـلى مـستوى الـسُلَّم الاجتماعي، ولعل دلالة اسمهم دليل على هذه المكانة، إذ تعني كلمة سفسطائي "الحكيم الخبير بكل فن وأسلوب"، فهو خبـير في مجـال البلاغة والجدل، وحريص على إبلاغ خبرته الخطابية إلى المتعلمـين، كي يتمكنوا من بسط آرائهم والتدليل عليها في مختلف الوضعيات، سـواء المقترنـة بالـشأن الـسياسي أو غـير الـسياسي. لقـد جعـل السفسطائيون خبرتهم مـادة تعليميـة، يلقنونهـا إلى أبنـاء الأعيـان، ليُصبحوا قادرين على إنتاج خطاب يقوى على أسر العامة، ويجعلهم

يخضعون لسلطة القول البلاغي. إن بؤرة الخطاب بحسبهم ليست إصابة الحقيقة وإنما التعويل على الآثار التي يُخلفها الخطاب في الحضور. ولهذا التصور أساس فلسفي للعالم، تلخصه عبارة بروتاكوراس "الإنسان مقياس كل شيء": فالأشياء تتحدد في ارتباط قوي مع تصوراتنا، فكل الأشياء ذات طابع نسبي، ولا وجود لشيء صادق أو موضوعي في ذاته، فلكل حقيقته. إن امتلاك ناصية البلاغة تعطي للخطيب إمكانات تأثيرية هائلة، لا تتوفر عند غيره، فيكفي أن تمتلك هذه الملكة لتخوض في أي موضوع شئت. يقول جورجياس "إن الإنسان الذي يتملك البلاغة يقوى على الخوض، في أي موضوع شاء أمام الحضور، ويستطيع أن يؤثر فيهم أكثر من أهل الصنائع والحرفيين"، فالبليغ مثلا يتفوق على الطبيب في التأثير على المريض وإقناعه بشرب دواء يرفض شربه.[1] تسمح هذه المقارنة باستخلاص حقيقة مضمونها أن الاكتفاء بالعلوم لن يوصل إلى المنشود، فلا بد من الاستناد إلى معرفة القول، أي البلاغة. تنزل هذه الأخيرة منزلة "وسيط كوني. إنها فن يجعل باقي الفنون تكتسي قيمة ودلالة، من دونها تغدو الفنون الأخرى فاقدة لقوتها. يمكن استجلاء هذا الكلام بما يجري في واقعنا الحالي، فالذي يمنح الاقتصاد قوة ليس المهندس الذي يتصور المنتوج، وإنما من يعمل على تسويقه عن طريق الإشهار، والذي أصبح يعتمد بشكل قوي على البلاغة وعلم النفس[2].

---

(1) بيترو بيفون (2002) ص.37.

(2) المصدر نفسه.

اكتست هذه البداية البلاغية أهمية كبيرة، بالنظر إلى المستويين الآتيين:

الأول، أنها ارتبطت بخصوصية المدينة اليونانية القديمة، وبفضاءاتها (خاصة المجلس الاستشاري)، واستجابت وظيفيا لحاجات هذه المؤسسة. ومن الطبيعي أن يتوطد هذا الارتباط بين الفضاءات السياسية والبلاغة، لأن السفسطائي يدرك أن البلاغة مفتاح السياسة، ووسيلة فعالة يمكن الاحتكام إليها في تدبير المدينة. وهي ليست معطاة، كما ذكرنا، بل تُكتسب بالتعليم والتحصيل، ولهذا خُصصت برامج تكوينية في أتينا تتغيا إعداد مواطنين قادرين على الانخراط في عالم السياسة، وتدبير شؤون المدينة. تُركز هذه البرامج التعليمية ليس على إصابة الحقيقة، وإنما على كيفية جعل الأطروحة تحظى بالقبول من لدن الحاضرين. ولا عجب أن نجد بروتاغوراس يصرح قائلا:"إن موضوع دروسي هو السداد في تدبير شؤون البيت، أما ما يعود إلى أمور الحاضرة، فإن موضوعها هو تدبيرها بمهارة صائبة بالأفعال والأقوال"[1].

أما منشأ الأهمية الثانية؛ فيتحدد في أن البلاغة السَفسطائية فتحت نقاشات فلسفية حول عدة إشكالات من أهمها: هل الخطاب يكون مقنعا، كلما التزم الخطيب بترتيب خاص، أم أن منشأ الإقناع يعود إلى قدرة الخطيب على مخاطبة المشاعر والرغبات، أم أن القصد من البلاغة أن تبحث عن الحقيقة؟

---

(1) نقلا عن محمد الوالي (2010) ص.63.

لم تَسْلَم البلاغة السفسطائية من اعتراضات وانتقادات، خاصة من لدن أفلاطون، الذي تصدى لأطروحتهم، وفي موقفه هذا اعتراض على قضية الشرعية السياسية، فالمؤهل بأن تُسند إليه مقاليد الحكم ليس من يَعتمد على خَطابة أو بلاغة قائمة على الظن والأهواء؛ تنجر إلى التمويه، كما يروجها السفسطائيون، وإنما من يعتمد على العلم. وطبعا تترتب عن هذا الاعتراض الحقيقة القاضية بأن الفيلسوف هو الأقدر على تسيير دفة الحكم، لأنه في منأى عن هذه المزالق التي تُقترن أكثر بالعوام[1].

على أساس ما تقدم يتضح أن البلاغة القديمة، عبر امتدادها الزمني الطويل، ظلت تنطلق من مسلمة مقتضاها أن تأثير الخطاب حاضر في قلب كل الممارسات الإنسانية، لا سيما الممارسات السياسية، التي تُعَول على الكلام المُقْنع، لأن بواسطته يقوى الخطيب على جعل المواطنين يخضعون للسلطة، وأن هذه القدرة ليست هبة وإنما تُكتسب بالتعليم.

البلاغة والنقد الأفلاطوني

مع أفلاطون لم يعد واردا الحديث عن تصور للعالم قائم على مركزية الإنسان، على نحو يغدو هو مقياس كل شيء. إن المقياس الحقيقي لأي شيء، بحسبه، يتوقف على مرجعية الإلهي أو القدسي. فلا توجد إلا حقيقة واحدة حول أي موضوع. ومعه لم يعد مقبولا

(1) المصدر نفسه. ص: 64

أن يفسح المجتمع الأثيني، ببروز قوى ناشئة، تُخل بمقتضيات النظام والعقل والحقيقة. ومن ضمن هذه القوى طبعا الحركة السوفسطائية، التي بدأت تتطلع إلى الاطلاع بأدوار سياسية جديدة، معترضة على الفكرة القاضية بالتسليم بوضع الإنسان ضمن التراتبية الاجتماعية، التي رسخها بشكل مسبق المجتمع الأثيني. يراهن السوفسطائيون على إحداث دينامية اجتماعية بواسطة الخطابة السياسية وسلطة الكلام، بينما يدافع أفلاطون على ثبات الأدوار والعلاقات الاجتماعية التي تُكرس النظام الطبقي السائد، معتبرا أن من شأن كل تحول أن يُقَوض دعائم الدولة، وهو حين يدافع عن نظريته في "المُثُل"(المدينة الفاضلة)، لم يكن صنيعه هذا في منأى عن دفاعه عن وضع طبقي. يقول في الجمهورية: "أفلا ترى في دولتنا (المدينة الفاضلة)، لهذا السبب دون غيرها من الدول أن الإسكافي إسكافي فقط، وليس هو ربانا مع السكافة، والزارع زارع فقط وليس قاضيا مع زراعته، والجندي جندي فقط وليس تاجرا مع جنديته"[1].

يرفض أفلاطون هذا الفن الذي يجعل النفوس تنقاد بواسطة كلام تَمَّ تعلمه، ويُغير في نظام التراتبيات الاجتماعية، فالعدل هو أن يتم اجترار الأدوار وتكريسها، فالإسكافي والمزارع والجندي

---

(1) أفلاطون. جمهورية أفلاطون، نقلها إلى العربية حنا خباز، دار القلم بيروت، الطبعة الثانية 1980، ص: 90 نقلا عن عبد اللطيف عادل (2013) بلاغة الإقناع في المناظرة. منشورات ضفاف. لبنان. ص: 35

والقاضي... كل واحد له موقعه الثابت، ويجب ألا تختل هذه الموازين، وإلا كان ذلك إيذانا بفساد المجتمع. ولكي يحافظ على النظام المجتمعي السائد، ويعترض على محاولات السوفسطائيين التي تروم تقويض أركانه، من خلال التوسل ببلاغة الإقناع، سينطلق من تقسيم ثنائي للنفس الإنسانية، فهي تتكون من عنصرين: العقل(Raison) والرغبة والهوى (Passion). فالعنصر الأول (أي العقل) يُقترن بالحقيقة والعلم، وهو أحكم أداة للوصول إلى المعرفة الحقيقية، والحقيقة ثابتة ومطلقة، ويمكن أن نصل إليها عن طريق الجدل؛ بينما يعد العنصر الثاني (الرغبة) مجال الانجرار إلى الأخطاء، والاعتماد على حجاج الاستهواء، القائم على استثارة المشاعر، والارتكاز على الرأيَ والمشهورات (Endoxa) الأمر الذي يفوت عليه إصابة الحقيقة، وهو مدار البلاغة، التي تنبني على حقائق متعددة.

من هذا المنطلق يأتي أفلاطون على الفنون الكلامية، التي يُدرسها السفسطائيون، من الأساس بالإبطال، لأنها تحرص في المقام الأول على جعل الأنفس تنقاد وتذعن. ولعل محاورته المعروفة بجورجياس تكشف، بشكل جلي، عن موقفه المستهجن لتصور السفسطائيين، لأن البلاغة التي يروجونها قائمة على التمويه، وتنأى عن كل أشكال الفضيلة، وتجعل الهاجس الأول هو الظفر بإعجاب الشعب، بدل أن تصبح طريقا موصلا إلى المعرفة. إن أقوال السفسطائي ذات طبيعة إثباتية وليست جدلية، لأنها تنهض

على "الظن" لا على العلم، وتتغيا الإقناع، مستندة في ذلك إلى كل "ما يوافق "اللذة، لذة السماع والقائل، لا الخير. فخطاباتهم تنهض على حجاج الاستهواء[1]. وبهذا ينأى تصورهم عن الأخلاق.

أقام أفلاطون فاصلا بين مبحثي البلاغة (أو الخطابة) والجدل، وهو تمييز يَسْمَح بإقامة حدود قواطع بين خطاب علمي (الجدل)، يتطلع إلى جعل النفس ترقى إلى مرتبة كونية؛ وخطاب بلاغي (سفسطائي)، مستهجن، يميل عادة إلى جعل حضيض الأرض يعلو على هام السماء، وهو أمر طبيعي، بما أنه يصدر عن الهوى واللذة.

يرتكز التصور الأفلاطوني لصناعة الخطابة على ثلاثة أركان:

- المنهج الجدلي؛
- ومعرفة أنواع النفوس وما يلائمها من خطابات؛
- ومعرفة الأساليب الملائمة لمختلف المقامات.

ينظر أفلاطون إلى الركن الأول (المنهج الجدلي) نظرة خاصة، لكون المعرفة والفكر الفلسفي ينهض عليه، ويرتكز هذا المنهج على عمليتين هما: "التأليف" (Synthèse)، والتقسيم (Division). وفي ضوء هاتين العمليتين يُعوض الحجاج الجدلي كلا من أقسام الخطابة

---

(1) هشام الريفي (1998) "الحجاج عند أرسطو"، ضمن كتاب: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، إشراف حمادي صمود، منوبة: جامعة تونس الأولى، كلية الآداب، ص:56

الأخرى، وخاصة اكتشاف الحجج وتنظيم القول. أما الركن الثاني، فيستحضر مبدأ التناسب (Convenance) الذي ينتظم الخطاب والسامع، "لأن السامعين، والنفوس بصفة عامة، يختلفون باختلاف مستويات تَهيُّئهم للخطابات"[1]. بينما مدار الركن الثالث على الأسلوب وانسجام عناصره.

وتجدر الإشارة إلى أن تعارض التصورين لا يمكن فصله عن السياق السياسي، الذي ميز الديمقراطية اليونانية. ذلك أن هذه الأخيرة كانت تتيح للمواطنين التداول في أمور المدينة في الساحات العمومية والمجالس الاستشارية، وتُعَول على بلاغة الإقناع لتعبئة الناس واستمالتهم، لأنها، كما أشرنا، أداة السلطة، وامتلاكها يفضي، في الغالب الأعم، إلى امتلاك السلطة، والتفريط فيها يلزم عنه التفريط في السلطة. أدرك السفسطائي سلطة الأقاويل داخل المدينة اليونانية، وكيفية تصريف المواقف بكيفية نفعية، ونظر الفيلسوف إلى السياسة بمنظار مغاير، لأنها تستبيح عوالم ممكنة. إن اعتراض الفيلسوف على أقاويل السفسطائي يتضمن اعتراضا على الشرعية السياسية، أي من المؤهل لأن تُسند إليه مقاليد الحكم؟ هل تسند إلى أشخاص فاقدين للمؤهلات المطلوبة (الدهماء)، الذين يعتمدون على الآراء القائمة على الظن، (الرأي العامي)، ويُعَولون على الأهواء، بدل تسليط منظار المساءلة، والرهان على العلم الحقيقي،

---

(1) محمد سالم الطلبة (2008) الحجاج في البلاغة المعاصرة. دار الكتاب الجديد المتحدة. ص: 30

العقل والانفعال، إذ يتآلفان فيما بينهما في الاستشارات العمومية، بما أن الغاية هي الوصول إلى آراء محتملة. كما أن المشاعر لم تعد تنزل منزلة غير عقلانية، كما هو الحال عند أفلاطون، وإنما أصبحت ذات صلة بالعقل[1]. كما أن الخطاب الشوري يتسم، حسب أرسطو، بخاصية استكشافية، بما أن بؤرة العناية تتجه إلى الكشف عن الحقائق المحتملة.

لم يخرج، في اعتقادنا، كتاب الخطابة أو البلاغة لأرسطو، حينما تمت هيكلة أقسامه الثلاثة، عن هذه الرؤية النسقية المستحكمة في تصور الإنسان، حيث نُظر إلى هذا الأخير نظرة متكاملة، تستحضر مختلف مستوياته. فالقسم الأول من مُصَنفه، يَنْصَب على مُرسل الخطاب، (تصور الحجج)، والقسم الثاني متعلق بمتلقي الخطاب (بما أنه يعالج المشاعر والحجج التي تم تلقيها)، أما الثالث، فيُخَصص للخطاب نفسه (تحليل الصور وأجزاء نظام الخطاب). يَشي هذا التقسيم بأنه لم يعد من المقبول طرح قضية الحدود الفواصل داخل النفس، بين العقل والرغبة. إن البلاغة "هي فن عيش مجموعة بشرية، تَقودهم نحو طريق الكمال الإنساني"[2]. ولا يتحقق الكمال فقط بموجب "اللوغوس" الذي يتجسد داخل الكلام وبواسطته، إذ يُعَول أيضا على التزام النوازع (الباتوس). كما أن الإقناع لا يقف عند عرض الخطيب لحججه بل أصبح مُطالبا

---

(1) Bertrond Buffon (2002) .p:38

(2) المرجع نفسه. ص. 56

بأن يُبين بأنه يعيش ما يَقولـه، ويُظهـر مـن شخـصيته أثنـاء توجيـه خطابه للحضور ما يُخلـف أثـرا حـسنا فـيهم، كطلعتـه، وقـسمات وجهه، ونبرته...وبهذا تصبح أقواله مستمدة مما يعيشه (الإيتوس).

لم تعد البلاغة، من منظـور أرسـطو، ذات قيمـة سـلبية، وإنـما تبوأت مكانة لائقة، بما أنه يمكن أن نجني منها الكثير من الفضائل. ولأنها كذلك، لا عجب أن تتحول عن مسارها الحقيقي، مثلها مثل القوة والصحة والغنى، ومجالها مقـترن بالـشؤون الإنـسانية، وهـو المجـال الـذي يطلـق عليـه "العـالم تحـت قمـري" (Le monde sublunaire)، الـذي يكـون محكومـا بـما هـو صـدفوي وطـارئ، وتغيب فيه الحقيقة المطلقة. ويدخل في تعارض مع عـالم علـوي، أو عالم إلهي، يخضع للضرورة ويعترف بـه العلـم. فكـل مجـال يخـضع لنظام من الحقائق، وبهذا فإن عالم البشر تعترضه جملة من المـشاكل، ويستلزم اتخاذ قرارات، غير أن هذه الأخيرة تبقى غير قطعية، وإنـما مفتوحة على التعدد. في مجال البلاغة لا وجود لحقيقة مطلقة، وإنـما يـرد الحـديث دائـما عـن المحتمـل، والبلاغـة مطالبـة باسـتجلائه والكشف عنه[1].

ويعرف أرسطو مفهوم "المحتمل (eikos) بكونه ما يحـدث في كثير من الأحيـان، ولـيس مطلقـا" ولكـن وفـق شروط وظـروف محددة. فمجال شؤون البشر لا يخـضع لمحـدد "الـضرورة"، وإنـما يعرف اطرادات، ويمكن توضيح ذلك من خلال تأثير العلة، ذلك

(1) المرجع نفسه. ص.38-39

أن هذه الأخيرة لا تؤثر بالضرورة دائما، ولكن تأثيرها يحدث في غالب الأحيان[1].

إن نهوض البلاغة على الاحتمال يجعلها تشترك مع الجدل في هذه الخاصية، وهو أمر طبيعي بما أن البلاغة أو الخطابة "فرع من الجدل، وأيضا فرع من علم الأخلاق يمكن أن يُدعى بحق علم السياسة"[2]. والتسليم بهذا التعالق بين المبحثين على أساس انطلاقهما من المحتمل ليس معناه أن حضور هذا الأخير بالدرجة نفسها في النوعين معا، فالاحتمال يحضر بقوة في الجدل مقارنة بالخطابة، لأنه آلية في التفكير، "بينما تجهد الخطابة في إيجاد حلول لمسائل خاصة انطلاقا من مواضع مشتركة، لانعقادها على النافع (Utile) والمُحبذ (Préférable) والمتمنى (Souhaitable) والمناسب (Convenable)، ولكونها تقع أحيانا مواقع الشك والسؤال. ويشترك الجدل والخطابة في القصد إلى إيقاع التصديق وإلى تحقيق الغلبة والظفر، ويشتركان من جهة الموضوع، إذ لا موضوع حقا يختص به أحدهما دون الآخر"[3].

---

(1) المرجع نفسه.

(2) أرسطو، الخطابة، ترجمة عبد الرحمان بدوي، بغداد: دار الشؤون الثقافية، 1986، ص: 30.

(3) عبد الله البهلول (2013) الحجاج الجدلي: خصائصه الفنية وتشكلاته الأجناسية في نماذج من التراث اليوناني والعربي. مطبعة دار نهى للطباعة. صفاقس. تونس. ص:67-68

واللافت للانتباه أن العلاقة بين البلاغة والجدل، من منظور أرسطو، تتحدد في ضوء مفهوم "التناسب"[1] (Antistrophose). والذي يُخصص معناه ابن رشد؛ قائلا:

> "إن صناعة الخطابة تُناسب صناعة الجدل، وذلك أن كلتيهما تؤمان غاية واحدة وهي مخاطبة الغير... وكلتاهما تتعاطى النظر في جميع الأشياء، ويوجد استعمالها مشتركا للجميع...وإنما كان كذلك، لأنه ليست واحدة منهما علما من العلوم مفردا بذاته... ولكن من جهة أن هذين ينظران في جميع الموجودات، وجميع العلوم تنظر في جميع الموجودات، فقد توجد جميع العلوم مشاركة لهما بنحو ما"[2].

ويفترقان في مسائل، منها أن المبحث البلاغي إذا كان يدور حول الممارسات الاجتماعية، فإن الجدل يخوض في المناظرات العمومية والأخلاقية[3].

---

(1) يبقى هذا المصطلح من المفاهيم التي أثارت جدلا واختلافات في الترجمة. لكن تبقى مع ذلك ترجمة ابن رشد من أدقها وأكثر إحاطة بمدلول المفهوم، حيث قابله بمفهوم "التناسب".

(2) ابن رشد . تلخيص الخطابة ، تحقيق بدوي، دار القلم. ص:3-4 نقلا عن محمد سالم محمد الأمين الطلبة(2008).ص:32

(3) Mirbail. H (1994) Argumenter au lycée. Modules et séquences. Collection didactiques. Bertrand- Lacoste. CRDP، Midi-Pyrénées. P:9.

وفي ضوء ما تقدم تظهر مناط المفارقة بين التصورين الأرسطي والأفلاطوني، فإذا كان هذا الأخير قد جعل الجدل يطلع بمكانة عالية في سلم العلم، وحَط من قيمة البلاغة، لأنها تقوم على الظن، فإن أرسطو لم يضع الجدل في تلك المرتبة، بما أنه يخوض في الأفكار المحتملة، التي تستمد قيمتها مما يعتنقه أغلب الناس، وإنما الذي ينزل هذه المرتبة هو العلم، الذي ينطلق من مقدمات منطقية صادقة[1]. يشترك الجدل مع البلاغة في أنهما يرومان حصول التصديق، فهما قوتان لإنتاج الحجج. ويرصد أرسطو ثلاثة مجالات: أولها: (العلم) الذي يرتكز على حجاج يتوسل بالقياس البرهاني، وثانيها: الجدل الذي ينطلق من حجج محتملة التصديق، وثالثها: البلاغة التي تعتمد على منهجية الجدل مع الاختلاف في الموضوعات، فهي تنهض على الاحتمال مثلها مثل الجدل، وتتمظهر فعاليتها في إطار الارتباط القائم بين أطراف العملية الحوارية، وتتوسل باللوجوس[2]؛ لأن البليغ مدعو إلى بسط الحجج التي تعاضد مواقفه، وربط المقدمات بالنتائج، والانطلاق من الوقائع، وتنظيم وحدات الخطاب؛ ومن جهة أخرى، فإن البلاغة تُراهن على ما له صلة بفضائل المتكلم أو الخطيب، أي ما يُشهد له من لدن

---

(1) ابن سينا في كتابه "الشفاء"، نقلًا عن حمادي صمود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب منوبة، تونس، 1998م، ص:13.

(2) يحيل مصطلح اللوغوس على وجهين متغايرين: أولهما: الاستدلالات القياسية، وثانيهما: بنية الخطاب اللغوية.

الأغيار، كثبوت أخلاقه وحكمته وسداد رأيه، وتكشف عن نقائص الخصم، ويندرج هذا المستوى في إطار ما يُعرف باسم الإيتوس. وبهذا الإجراء يصيب الخطاب قصده، بما أن الخطيب يحرص على بيان أن ما يعيشه يتلفظ به، فيربط كلامه بأخلاق وتجربة معيشة، ويجعل صورته تحظى بالقبول عند الحضور. أما المستوى الثالث، الذي يخصص له أرسطو المقالة الثانية من كتاب الخطابة، فيدور حول انفعالات الجمهور، وما يعتري الأنفس من مشاعر وأهواء ورغبات، فيحاول الخطيب النفاذ إليها، وتحريك انفعالات الحضور، "فتذعن له النفس... وتنفعل له انفعالا نفسانيا غير فكري سواء أكان المقول مُصَدقا به أم غير مصدق"[1]. ويُعرف هذا بمصطلح النوازع أو الباتوس.

جعلت البلاغة الأرسطية المكونات الآتية: (الإيتوس) و(الباتوس) و(اللوغوس) على قدم المساواة، وهي بهذا الصنيع راعت خصوصية الخطاب السياسي، وجريانه في الفضاءات العمومية[2]. كما استحضرت مختلف الأبعاد المتكاملة في الإنسان، التي لم يتنبه إليها أفلاطون أثناء اعتراضه على تصور السفسطائيين للخطابة، والتي تنجر إلى استثارة المشاعر وتعتمد على الظن، وتنأى عن جوهر الحقيقة. واتضحت في ضوء هذا التصور العلاقة بين

(1) Aristote (1984)، Topiques, Traduction et notes par Tricot.J. Paris ; Vrin، 100a 25.

(2) Bertrond Buffon (2002) . p:56

الحجاج البلاغـي والحجـاج الجـدلي، فـالأول يُـزاوج بـين الإقنـاع والتأثير، ويراهن عـلى تـأثير القـول وأخـلاق القائـل وانفعـالات الحضور، ويتوسل بحجج تختلف أصنافها. والثاني، لا ينشغل بإثارة النفوس والأهواء، واستعراض فضائل المتكلم، وإنما يـصبح قـصد القصود هو المعرفة ذاتها، والفلج على الخصم، وقوة الرأي، والرهان على التفكير، والحرص عـلى الكـشف عـن التناقـضات الـواردة في سياق الحوار الاختلافي المتردد بين العارض والمعترض.

على أساس ما تقدم يتبين أن التصور الأرسطي قد وقف موقفا وسـطا بـين رؤيتـين مختلفتـين إزاء البلاغـة: النظـرة السوفـسطائية والنظرة الأفلاطونية. فشكل موقفه "خروجا عن استهتار الخطـاب السوفسطائي وتعلقه بالظاهر، وإقبالـه الـشديد عـلى ممارسـة لعبـة الأقنعـة، وعـن صـلابة الأسـتاذ وتـشدده وإعراضـه عـن الفهـم الوجودي في جزئياته ومختلـف حالاتـه. ففـتح بـذلك في العقـلاني فجوة تسربت منها الخطابات التي لا تتقيد بقـول الحقيقـة المطلقـة، ولا تقول الوجود بما هو موجود، وإنـما تركـب صـنوف الخيـالات والبدع والأوهام"[1].

---

(1) حمادي صمود (1999) الواقع والقابل للواقع، ضمن كتابه مـن تجليـات الخطاب الأدبي، قضايا نظرية، دار قرطاج للنـشر والتوزيـع، تـونس ص: 142

الخطابات البلاغية

أقام أرسطو تصنيفا للخطابات البلاغية؛ على أساس جملة من المقومات المستمدة من خصوصية فضاءات المدينة اليونانية، وطبيعة الجمهور المستهدف بالخطاب، ونوع القيم التي يتم تصريفها داخل هذه الفضاءات. على أساس هذا المنطلق أصبح كل فضاء مقرونا بنوع خطابي محدد، الأمر الذي خَول الحديث عن الأصناف الآتية:

- نوع قضائي (Judiciaire)، وهو خطاب بلاغي حجاجي يجري داخل مؤسسة القضاء، ويستهدف إقناع القضاة بمدى براءة المتهم من التهم المُسندة إليه، ويُحيل على وقائع ماضية، كما أن مداره على قيم العدالة والظلم. ويكتسي الحجاج داخل هذا النوع بطابع إبستيمي (معرفي).
- نوع شوري (Deliberatif)، ويحضر داخل فضاء المجالس السياسية، ويتمحور الحجاج حول الدفاع عن خيارات سياسية، ويستند إلى قرارات ترتبط بزمن المستقبل، وعلى المستوى القيمي تحضر بشكل أساس قيم النفع والمضرة.
- نوع "استدلالي" (Epidictique)، يضم أنواعا متعددة من الخطابات، كالمدح والرثاء، ويستهدف جمهورا عريضا، ويُركز على ما يلزم مُحاكاته، أو تجنبه، ويتعرض لقيم الشرف والوضاعة، ويتراوح زمنه بين الماضي والحاضر.

إن السمة الأساس لهذا التصنيف أنه لا يقبل الخضوع للصرامة

المنهجية، فالأنواع المذكورة لا ترتكز على منطق قائم على وجود حدود غير قابلة للتجاوز، فمقومات نوع بلاغي معين يمكن أن تحضر داخل نوع آخر، فالنوع الشوري قد يتضمن حججا معرفية (إبستيمية) وأخلاقية فنية.

باراديكم بلاغة الحداثة

عرفت البلاغة تحولا من حيث وظائفها ومشروعيتها، غير أن ذلك لا يمكن فصله عن التصور السائد للإنسان والعالم في علاقة بالحياة السياسية. فالانتقال من باراديكم (نموذج إرشادي) إلى آخر يعكس اختلافا في الرؤية إلى الإنسان، وطبيعة وجوده وعلاقته بالحياة السياسية: لقد اقْتُرن الباراديكم الأول بالعصور اليونانية القديمة، فغدت في ضوئه بلاغة الحجاج أحكم أداة تُتيح للإنسان ممارسة مواطنته، لأن قَدَره أن يعيش الحياة الفاضلة داخل المدينة، وأن يتعايش مع الآخرين، فهو قبل كل شيء كائن اجتماعي أو "حيوان سياسي"، وهذا التوصيف للإنسان لا يستقيم الحديث عنه في منأى عن مفهوم مركزي هو اللوغوس، والذي يُحْمَل معناه على العقل والكلام. وأضحت البلاغة أو الخطابة تنصرف، حسب أرسطو، إلى البحث في "المحتمل"، فضلا عن ذلك، فإنها ذات صلة شابكة بالمشاعر والرغبات وحالات النفس التي تتنوع بتنوع ظروف التخاطب. أما الباراديكم البلاغي الثاني، الذي شهده القرنان السابقان، فأشد ارتباطا بحركة الحداثة، التي ضَيقت مجال البلاغة أو الخطابة، فلم يعد الحجاج، في ضوئها، يحتل المكانة

اللائقـة. ومَنْـشَأ هـذا التحـول "أن الحداثـة بُنيـت أساسـا ضـد البلاغة"[1]، وعلى رأس الأسباب المُهَيِّئة لهذا التحول، كون مفهـوم الدولة الحديثة قام على أساس الرغبة، لا على الرأي أو الاحتمال، أو المراوحة بين العقل والرغبة.

يُعلل الفيلسوف هـوبز هـذا الوضـع بكـون الدولـة الحديثـة أصبحت غير قائمة على الرأي، وإنما أضحت محكومة بالرغبة، ففي عالم السياسة يسهل تعرفها ورصدها والتحكم فيها. وفي ضوء هذه المعادلـة أضـحى العقـل منحـصرا في آلـة الدولـة (Machine étatique)، بعدما كان حاضرا في النوع البلاغي الاستـشاري الـذي ميز المدينة اليونانية. كما أصبحت الحقيقـة مرتبطـة بالنظـام، الـذي جعـل هاجـسه الأول توحيـد النـاس، ودفـع الآراء نحـو الاتجـاه السياسي المرغوب. بل الأكثر من هذا أصبح مناط اهتمام الدولة هو الحـرص عـلى جعـل الآراء محايـدة سياسـيا (Neutraliser politiquement)، فلزم عن هذا التـصور فقـدان الآراء لوظيفتهـا وطابعها العمومي التي كانت تحظى به في المجتمع اليوناني القـديم، فانتفت مُسَوغات إقامـة صرح بلاغـي، بـما أن المـواطنين أصـبحوا مطالبين بالامتثـال والخـضوع بـدل التـصديق والاعتقـاد. فـسلطة الدولة (Léviathan) لا تُعَول على إقناع المواطن، وإنما تراهن عـلى سِلْمِيَّته[2].

---

(1) Bertrand Buffon(2002) . pp:54-55

(2) Ibid., p:63

على هذا الأساس غدا تدبير الشأن السياسي غير قائم على بلاغة حجاجية على شاكلة الأنموذج الأول، حيث تتحدد في ضوئها مجموعة من الأدوار الاجتماعية، وإنما أصبح تدبير الشأن السياسي يُوكَل أيضا إلى خبراء ومتخصصين في علوم الإدارة، عُدَّتُهم الأساس ليست ذات طبيعة بلاغية، وإنما "علمية"، فترتب عن هذا الوضع حصول انفصال بين العقل والكلام الحي، فَجُرد هذا الأخير من المواطنين، فأصبح حديثهم صامتا، ومن تجلياته التصويت في الانتخابات.

تبنت الدولة الحديثة هذا الخيار، لأنها عملت على التحكم في رغبات المواطنين، سعيا منها إلى الحد من الفوضى ودرءا لتشقيق الكلام، والمحافظة على الجماعة، وطبعا فإن العقل هو الطريق الموصل إلى هذا القصد. "إن الدولة الحديثة هي آلة مفصولة عن المجتمع، وهذا الانفصال يعود إلى القطيعة بين العقل والرغبات"، فلم يعد الإنسان يُحقق إنسانيته العقلانية عبر الحوار مع الآخرين، والبحث عن الاتفاق معهم في التجمعات الجماهيرية، عن طريق القول البلاغي، وإنما عبر الاستبطان (introspection) والبحث عن اتفاق مع الذات نفسها[1]. إن هذا البارادیکم حدَّ من مجال البلاغة وضيق مجالها، فبَقيت محصورة في المكون الأسلوبي، وفي وظيفتي الإمتاع والرغبة. وغدت مرادفة لفن القول، وزخرفه. وهو اتجاه غطى فترات من العصر الوسيط إلى القرن العشرين

(1) Ibid, p:65

خاصة مع الاتجاه البنيوي. ويُعد راميوس (1515-1572م)، من الذين حرصوا على فصل الاستدلال الجدلي عن البلاغة.

كما أن المُسوغ الذي جعل الحجاج يفقد مكانته في ضوء هذا البارادايكم هو هيمنة ثقافة أصبحت تولي أهمية كبيرة للعلم الحديث، خاصة مع المنهج التجريبي، وتنظر إلى القياس المنطقي نظرة تبخيسية، إذ لا فائدة تُرجى منه، لكونه لا يطوِّرُ أية معرفة، ولا ترقى نتائجه إلى مستوى الحقائق، بخلاف العلم الحديث الذي يلتزم بمقتضيات منهجية جديدة، حسب ديكارت، تجعله في منأى عن البلاغة[1]، فهو يتجنب الخوض في غمار المواضيع التي تَعجز عقولنا عن الحسم فيها، ويتجنب الأفكار التي تستعصي على التثبت من ورودها، بناء على تجربة منهجية قائمة على مبدأ الشك.

من هذه الزاوية العقلانية، لم يعد الحجاج يستأثر باهتمام خاص، لأن بؤرة عناية الذات العارفة (العقلانية) أصبحت تتجه إلى الحجاج القائم على البرهان، باعتباره طريقا موصلا إلى البداهة، أما ركوب متن بلاغة الحجاج، فيفضي عادة إلى الشطط وعدم إصابة الحقيقة. إن إقصاء الحجاج في ضوء هذه النزعة العقلانية سيفتح لاحقا نقاشا حادا مع "البلاغيين الجدد"، الذين اعترضوا على منطلقات النزعة العقلانية، خاصة عندما أُقصي الحجاج بمسوغ ارتباطه بالاحتمال، وابتعاده عن البداهة.

---

(1) ميرابيل (1994) ص:12.

«البلاغة الجديدة»

يُحيل استخدام مفهوم "البلاغة الجديدة" على اتجاهين مختلفين؛ الأول، جعل البلاغة تنصرف إلى دراسة الإجراءات اللغوية أو الأسلوبية الضامنة للخطاب أدبيته، فهي من المقومات الأساس للصناعة الشعرية، بحكم أن جمالية الأدب وفرادته، لا تقوم إلا بالاعتماد على صور أسلوبية، وبموجبها يتحقق انزياح الخطاب وعدوله عن اللغة العادية(1). والجدير بالذكر أنه جعل موضوع البلاغة متمحورا حول الزخرفة الأدبية والأسلوبية(2) وأسهم، بشكل كبير، في تقليص نطاق هذا الحقل. أما الاتجاه البلاغي الثاني، فقد سعى إلى إحياء البارادیكم البلاغي القديم، الذي جعل البلاغة مرتبطة بالإقناع. ويعد كل من برلمان وتيتيكا من الذين أسهموا في بناء هذا التصور الجديد، خاصة في مصنفهما حول البلاغة.

منذ الحرب العالمية الثانية استشعر الكثير من البلاغيين الجدد القيمة الإبستمولوجية للبارادیكم البلاغي الأول، فعملوا على إحيائه في إطار ما يُعرف "بالبلاغة الجديدة". الباعث وراء هذا الصنيع، أي إحياء الإرث البلاغي الأرسطي، يكمن في الإكراهات الديمقراطية، ومقتضيات الحياة العامة؛ التي أصبحت تتسم بهيمنة

---

(1) Reboul,O (1991) Introduction à la rhétorique. Ed. PUF. Paris ; P:97.

(2) من أهم ممثلي هذا الاتجاه مجموعة م (Groupe M) و جون كوهن (Cohen.J) و رولاند بارت (Barthe.R)

مجتمع الاستهلاك، وشيوع الإشهار والدعاية، القائمة على التوظيف الرهيب لوسائل التلاعب بالعلامات (signes)، والتوسل بآليات الدعاية، لم تبتعد عما عُرف في الإرث البلاغي اليوناني. فضلا عن ذلك فإن هذا الإحياء لا يمكن فصله عن حاجات الفكر المعاصر[1]، الذي ينزع نحو اعتناق قيم العقل والتسامح والتجافي عن العنف... إلخ.

أقام بيرلمان وتيتيكا تصورا بلاغيا مستحضرا الإرث اليوناني القديم، خاصة مبادئ البلاغة الأرسطية، وسعيا إلى تحيينها، بعدما انصرفت العناية الأساس إلى زخرف القول، ولم تعد البلاغة أداة استدلالية للإقناع. كما قطع مشروعهما مع "تصور للعقل والاستدلال المستمد أصوله من ديكارت". أعاد برلمان منح قيمة للبلاغة القديمة، وذلك بحرصه على إخراج الحجاج من دائرة الخطابة، وتخليصه من التهمة التي تُلصق به عادة، وهي اقترانه "بالمغالطة والمناورة والتلاعب بعواطف الجمهور وبعقله أيضا، ودفعه دفعا إلى القبول باعتباطية الأحكام لا معقوليتها"[2]. بل إن الحجاج، من منظوره، أضحى مرتبطا بالمعقولية والحرية، "حرية الاختيار على أساس عقلي"(1970.ص:682).

(1) Perelman‹c (1977) L'empire rhétorique: rhétorique et argumentation. Librairie philosophique. J. Vrin. 2éme édition. France, P:7.

(2) عبد الله صولة (2011) في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر. ص:11-12

حرص برلمان، في البداية، على رفض الثنائية التي دُرج على استعمالها منذ أرسطو، والتي تقضي بأن هناك خطابات ذات صلة بالعلم، وأخرى بالبلاغة، وعلى أساس ذلك وجب التمييز بين العقل البرهاني (Raison démonstrative) والرأي الإقناعي (Opinion persuative). استعاض برلمان عن هذه الثنائيات باعتماد تمييز قائم على ثلاثة مفاهيم أساس: البرهان (ومستلزماته الصورية كما هي محددة في المنطق)، والحجاج (وما يستلزمه من محددات بلاغية مرتبطة بالخطاب، والحضور، إضافة إلى المحددات المنطقية التي تركز على المحتمل)، والإقناع Persuation، (الذي يُعد، في عصرنا الحالي، مقترنا بالخطاب، ولكن يتضمن أيضا غواية الصورة Manipulation)[1].

يقوم الحجاج، حسب برلمان، على "دراسة لتقنيات الخطاب التي تُخول تسليم العقول بما يُعرض عليها من أطروحات، أو زيادة في درجة التسليم"[2]. وينهض على منطق احتمالي، ينزل منزلا وسطى ما بين البرهان العلمي واعتباطية الاعتقادات. وهو ذو صلة قوية بالجدال اليومي، وحتى الخطابات التي تدور حول قضايا موغلة في الاختصاص، "ويستند، حسب المقام، إلى القيم المجردة تارة، والملموسة تارة أخرى"[3].

1) Billouet Pierre (coord.) (2007)Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives .Paris: L'Harmattan . p 24

2) Perelman (1970)

3) Perelman (1970) P. 104

يُحمل نوع هـذا المنطـق عـلى طبيعتـه العمليـة، إذ يـشمل كـل خطاب يستهدف الإقناع، مهما كان شـأن مـستمعيه، ومهـما كانـت مادتـه الخطابيـة، خلافـا لأرسـطو الـذي يتحـدث عـن مـستمع "مخـصوص"، "لا يقـوى عـلى متابعـة القليـل مـن الاسـتدلالات المعدة"[1]. وتبقـى غايـة الحجـاج هـي الاقتنـاع (Convection)، وليس الإقناع، لأن هـذا الأخـير يحـصل بموجـب مخاطَبـة الخيـال والعاطفة، الأمر الذي يحول دون إعمال العقل والحرية والاختيـار. بينما الحجاج خلاف ذلك.

والجدير بالذكر أنه كلما أُثيرت الخلفية التصورية لمشروع برلمان إلا وطُرح النموذج القضائي، بحكم أن الشبكة المفاهيمية المُتوسـل بها مُستمدة من الحقـل القـضائي كمفهـوم "العدالـة" (Justice). والحقيقة أنه إذا كان من تأثير يُذكر، فإنه يتحدد في كونه قدم آليـات تحليلية حجاجية، وليس هو المُحدِّد للإطار الحجاجي[2]. لا يستمد المشروع الحجاجي البلاغي لبرلمـان أسـسه مـن النمـوذج القـضائي، ولعل أبلغ دليل على ذلك هو أن الاعتبارات التي تحكمت في تـصنيفه لأنواع الحجج، قائمة على الاستناد إلى المنهجية الاستقرائية، التي قادته إلى بسـط تنميط لأنواع من الحجج. يقول برلمان في هذا السياق:

"نتوق إلى بناء [النظرية الحجاجية] بتحليلنا البراهـين المتوسل بها في العلوم الإنسانية كالقـانون والفلـسفة،

---

(1) Perelman (1970) P .19

(2) Plantin, C (1990). P:12.

وسنعالج حجاج الإشهاريين في الصحف والسياسيين في خطبهم والمحامين في مرافعاتهم والقضاة في ملابسات حكمهم والفلاسفة في أبحاثهم"[1].

كما أن الحديث عن الخلفية التصورية لمشروع برلمان الحجاجي البلاغي يقود إلى طرح مسألة "تداوليات القيم"(Pragmatique des valeurs)، بمعنى آخر، أن ثمة أسئلة تظل موجهة للمشروع، وتتحدد أهمها في السؤالين الآتيين: كيف نبني أحكام القيمة؟ هل يوجد منطق للقيم، مثلما يوجد منطق للعلوم؟

فمن المعلوم أن كل مجتمع تسود داخل نسيجه مجموعة من القيم، غالبا ما تتخذ صبغة إكراهية، وقد تكون مجردة أو ملموسة، فهي منشأ وحدة سلوكهم وتتوي خلف خطاباتهم. وعادة ما يُنظر إليها على أنها بمنزلة بداهة، لأنه لم يثبت ما يدل على فسادها. وتارة أخرى قد يتم الاستدلال على قيم ما، بقيم أخرى، وذلك بتسويغ قيم مجردة بقيم ملموسة والعكس صحيح. يُفسر ركوننا إلى أحكام القيمة بالحاجة الماسة إلى تبني اختيارات معينة، نستدل عليها بحسب طبيعة الخطاب (سياسي، قضائي...الخ)، ونوعية المخاطَب ومقصدية المتكلم، كما تفسره الحاجة إلى توحيد الأفعال والأفكار...إلخ.

(1) Perelman, C et Olbrechte-Tyteca.L (1970) Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Edition de l'université de Bruxelles.

يفرق برلمان بين صنفين من الخطاب: الأول، برهاني، والثاني حجاجي، وعلى أساس هذا التمييز يتحدد موضوع اشتغال "البلاغة الجديدة". يُعد مجال هذه الأخيرة حول دراسة الخطاب غير البرهاني وتحليل الاستدلالات غير الصورية. إنها بلاغة حجاجية تؤسس لمنطقها الخاص، لأنها تجعل الحجاج يغطي مجالا واسعا من الخطابات. وإذا شئنا مزيدا من التحديد، فإنها تضم كل خطاب يرمي إلى التأثير أو الإقناع، بغض النظر عن موضوع الخطاب (قانوني، فلسفي، أدبي...)، أو نوعية الحضور[1].

يُنظر إلى هذا المُحدد على أنه مظهر من مظاهر الخلاف مع البلاغة الأرسطية، فإذا كانت هذه الأخيرة تهتم بالتقنيات التي يوظفها الخَطيب، لإقناع الحضور، وتُراعي طبيعة معرفته، لكونه لا يقوى على متابعة الاستدلالات، فإن البلاغة الجديدة لا تُضَيق من نطاق الحضور، إذ تُعول على مختلف المخاطَبين، بغض النظر عن مراتبهم ونوع موضوعهم الخطابي، بما أن بلاغة الحجاج تبقى حاضرة في مختلف الأشكال الخطابية.

يجزم (برلمان) بأن ما بين البرهان العلمي واعتباطية الاعتقادات يوجد منطق احتمالي يسمى "حجاجا"، له صلة وثيقة بالجدال اليومي، ويَنْتظم حتى الخطاب الذي مداره حول قضايا

(1) برلمان (1977)

موغلة في الاختصاص و"يقوم، حسب المقام، على القيم المجردة تارة، وعلى القيم الملموسة تارة أخرى"[1]. يُحمَل نوع هذا المنطق على طبيعته العملية، إذ يشمل كل خطاب يستهدف الإقناع، مهما كان شأن مُستمعيه، ومهما كانت مادته الخطابية، خلافا لأرسطو، الذي يتحدث عن مستمع "مخصوص"، "لا يقوى على متابعة القليل من الاستدلالات المُعدَّة"[2].

أتاحت بلاغة الحجاج الحسم في خلاف طُرح في العصر اليوناني القديم بين البلاغيين والفلاسفة، حول طبيعة المضمون التعليمي الذي يجب تلقينه إلى المتعلم. شدد الفلاسفة على تلقين المتعلم تقنية البحث عن الحقيقة، ونظروا بعين الإكبار إلى عملية التأمل العقلي، في حين انشغل البلاغيون بآليات التأثير الكلامي على المُخاطَبين، فهي من مقتضيات الحياة اليومية العامة، والحياة السياسية خاصة.[3] والحقيقة أنه لم يعد من داع لهذا التمييز، لأن البلاغة الحجاجية الجديدة، حرصت على إقصاء الحدود بين أشكال خطابية متنوعة، لوجود صلات تربط بعضها ببعض، وهي تقابل البرهان، وتتميز عنه من الوجوه الآتية:

(أ) تقتضي مخاطَبا (بفتح الطاء)،

---

(1) برلمان (1970) ص:104.

(2) برلمان (1977) ص:19.

(3) يعزى سبب هذا الخلاف إلى اللبس الذي يعتري مصطلح (Logos)، فهو يعني تارة الكلام وتارة العقل.

(ب) وتتوسل باللغة الطبيعية،

(ج) وتعتمد على مقدمات منطقية محتملة،

(د) ويتوقف تقدم الحجاج على المخاطِب (بكسر الطاء)،

(هـ) وتكون النتائج، في أغلب الأحوال، قابلة للتفنيد.

واتخذت موضوعا لها دراسة التقنيات الخطابية التي تروم إثارة المخاطَبين، قصد حصول الفائدة من التخاطب، أي قبول وتأييد الدعوى[1].

الحضور

يعد مفهوم الحضور (Auditoire) من مرتكزات التصور البلاغي لبرلمان، لأن الهدف من وراء الحجاج هو "إثارة أو زيادة إدعانه للأطروحة المُقَدمة إليه"، أي إن الهدف من المُحاجَجة ليس مقاربة حقيقة محددة بشكل قبلي، وإنما هو التأثير الذي يُمارَس، بدرجات مختلفة، على الحضور. إن هذا الأخير، حسب منظور البلاغة الجديدة، لم يعد مخصوصا، فقد تتسع دائرته، فيكون عبارة عن حشد يجتمع في الساحة العمومية، أو يتألف من مجموعة من المختصين في مجال معين، وقد يكون مجرد فرد نستَهدفه بالخطاب، كما قد يتسع ليشمل الإنسانية جمعاء. ويُشكل هذا التحديد مناط الاختلاف مع البلاغة القديمة. بل عندما نجرد من ذواتنا ذاتا

(1) برلمان (1970) ص:5.

أخرى ونخاطبها، فإن الذات المُوجه إليها الخطاب تندرج في إطار المقولة نفسها[1].

يضع برلمان وتيتيكا تمييزا بين ضربين من الحجاج، بالنظر إلى متغير الحضور: الأول إقناعي(Persuasive) وهو يستهدف إقناع جمهور خاص، والثاني "اقتناعي" ويُخاطب عموم العقول، أو المخاطَب الكوني. يرد الحديث عن النوع الأول، المقترن بالمخاطَب الخاص، متى كان الخطاب يصبو إلى التأثير في مخاطَب آني، ويُنيط عنايته واهتمامه باستمالة عواطفه وأحاسيسه. في حين يرد الحديث عن النوع الثاني المقترن بالمخاطَب الكوني، متى كان الخطاب طالبا استيفاء شروط المقال المتسم بالموضوعية المبني على وقائع حقيقية غير مردودة، وعلى حجج مبنية على قيم كونية تستعصي على القدح فيها، "لبداهتها وصحتها الدائمة والمطلقة، لأنها تتعالى عن الطوارئ المحلية والتاريخية"[2].

في ضوء هذا التمييز، يتبين أن المخاطَب الكوني مكون أساس من مكونات الخطاب العلمي والفلسفي، فهو جزء من نسيجه، لأنه يُجسد قيم العقل والعلم والموضوعية، وكلها قيم كونية مقبولة، ويثوي خلف كل عصر وثقافة وعلم[3]، فهو المثال الحجاجي (Idéal argumentatif). والحقيقة، أن المتكلم يُدرك تمام الإدراك

(1) Perelman،c (1977) P:19.

(2) برلمان (1970) ص:41.

(3) المصدر نفسه.

أنه يتعامل مع مخاطَب خاص، ولكن يقع منه الإغضاء عن الاعتبارات الزمانية والمكانية، فيخصه بخطاب يتجاوزه إلى غيره من المخاطَبين، لكونهم يمثلون شرطا ضروريا "للتجاوز". وبهذا نُدرك الاختلاف القائم بين المفهومين، من حيث إن الأول ذو طبيعة مباشرة وحقيقة واقعة في عملية التخاطب ويبعد عن الإطلاق، بينما الثاني مطمحٌ أو حيلة بلاغية، يستخدمها المتكلم لتكون أساسا ينهض عليها الخطاب العلمي أو الفلسفي[1]. إن استحضار المُخاطَب الكوني يدفع المتكلم إلى الإغضاء عن الحجج غير الراشدة إلى مطلوبه، منتقيا كل حجة تُصيب مقصوده، أي تقنع مخاطَبه الكوني، لصحتها وسلامتها.

تختلف الحجج بالنظر إلى المخاطَب المستهدف، إنها تتمايز بتمايز المخاطَبين، فمتى كان المخاطَب كونيا أصبحت الحاجة ماسة إلى مقدمات منطقية ذات رتبة واقعية (Ordre du réel)، سواء أكانت وقائع أم حقائق أم افتراضات، وكلها تضمن حصول القبول من المخاطَب الكوني، ومتى كان المخاطَب غير كوني لزم خلاف ذلك.

يتبين مما تقدم أن برلمان قدَّم مقاربة فلسفية ومنطقية لمختلف الممارسات الاجتماعية، بما أن نقطة الانطلاق هي مسلمة مقتضاها أن الإقناع يثوي خلف كل خطاب فكري، إذ يُعَول عليه، لتغيير تصورات المخاطَبين وقناعتهم، في إطار رؤية تأخذ التفاعل القائم بين أطراف العملية الحوارية بعين الاعتبار، مبينا أن ثمة تطابقا بين

(1) ربول (1991) ص:101.

البلاغـة والحجـاج، لأن مـستويات الخطـاب يـصعب عزلهـا عـن وظيفتها الحجاجية (الصور، التضمين، المثل...). وهو حينما يُثبت وجود آصرة بين الجانبين المذكورين، فإنه يعلن عن كـون مـشروعه شديد الـصلة بالبلاغـة الأرسـطية، التـي جعلـت الحجـاج قطـب الرحى، من دون أن يعني ذلك اجترارها على علاتها، فقد خالفهـا، عندما رفض حصر البلاغة في المجال الشفهي وقصرها على مخاطَب مخصوص. إن البلاغة، بحسبه، يجـب أن تَمتـد إلى جميـع الأشـكال الخطابيـة (المكتوبـة والـشفهية والمرئيـة)، ممـا يلـزم عنـه الاهـتمام بمختلف مراتـب المخـاطَبين، الـذين يمكـن أن نميـز بيـنهم تبعـا للأوضاع التخاطبية.

وتجدر الإشارة إلى أن مـشروع برلمـان قطـع صـلته بالعقلانيـة الديكارتية، التي لا تُثمِّن إلا ما ينزل منزلة البداهـة، لأنـه بحـسبها هو الطريق الموصل إلى أعلى المراتب في القول، حيـث شـدد برلمـان على أهمية عقلانية الاحتمال. فـضلا عـن ذلـك، ابتعـدت "البلاغـة الجديدة" عن البلاغة المحصورة في التقنيات الأسـلوبية والزخرفـة اللغوية، لأن اختزالها في هذا الجانب فيه تضييق لرحابها وغفلة عـن أبعادها الاجتماعية، التي استحـضرتها البلاغـة اليونانيـة القديمـة. وفضلا عن ذلك أصبح الحجـاج آليـة "تَزيـد في إذعـان المخاطَـب (بفتح الطاء) للمواقف المتبناة، وقد لا يملك إلا أن يسلم بها.

الفصل

الثاني

2

الحجاج: من المقاربة اللسانية إلى المنطقية

إذا كانت المقاربة البلاغية، مع برلمان، قد انطلقت من الإرث البلاغي الأرسطي، لتُحيي المكون الحجاجي، فإنه منذ أواسط السبعينيات أعاد ديكرو وأنسكمبر(1983م) تحديد مفهوم الحجاج ذاته في مصنفهما الذي يحمل عنوان "الحجاج في اللغة". فلم يعد الحجاج يُنظر إليه على أنه "تقنية واعية، تتجسد في برمجة التنسيقات الخطابية"[1]، وإنما أضحت النظرة إليه قائمة على أساس لساني صرف، أي في إطار ما عُرف "بالتداوليات المُدمجة"، فاللغة تعكس المظاهر الحجاجية، وأساس اللغة حجاجي وليس إبلاغيا. ويتميز هذا التصور عن تصورات أخرى في أن الحجاج لا يتوقف على اعتبارات مقامية، كما ينص على ذلك برلمان. إن التركيز على المظهر اللساني في الحجاج تجلى في جوانب عديدة من أهمها دراسة الروابط

(1) بلانتان كرستيان (1996). ص: 117

والمُخصصات الحجاجية، باعتبارهـا أدوات لغويـة تُوجـه الأقـوال حجاجيا. وعلى مستوى العالم العربي، سار على هـدي هـذا التوجـه الكثير من اللسانيين، مـن بيـنهم أبـو بكـر العـزاوي[1] (1990م) خاصة في أطروحته، التي مدارها حول بعض الروابط الحجاجية في اللغة العربية، وظلت أغلب أعماله التي قاربـت الخطـاب الـشعري والقرآني وَفِية لهذه المرجعية النظرية.

---

(1) انظر مقدمة كتاب، حمادي صمود (1998).

محمـد العمـري (1986) في بلاغـة الخطـاب الإقنـاعي: مـدخل نظـري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية (الخطابة في القـرن الأول نموذجًـا)، دار الثقافة، الدار البيضـاء

Azzaoui Boubker (1990) Quelques connecteurs pragmatiques en Arabe littéraire: Approche argumentative et polyphonique. Thèse de doctorat unique, E.H.E.S.S, paris

يحضر المنظور التداولي أيضا في أبحاث المنطقيين الذين عالجوا الحجاج، وسعوا إلى "إقامة منطقيات طبيعية، تجد امتدادا لها في البحوث المتعلقة بالعلوم المعرفية". ومن أهم الأعمال التي يمكن الاستشهاد بها، في هذا الإطار، فينيو.غ (2000) G.Vignaux، الخطاب صانع للعالم (1998م)، وغريز ج.ب. (1990) J.B Grize المنطق واللغة (1990م). انشغلت المقاربة "المنطقية الخطابية" – مع جريز – بالحجاج، لا من زاوية لسانية وإنما بجعل الاهتمام ينصرف إلى رصد "المنطق الطبيعي" للعمليات الخطابية. بمعنى آخر، بات الهاجس الأساس عند أنصار هذا الاتجاه دراسة العمليات الفكرية التي تُتيح للمتكلم إبلاغ تمثلاته إلى مخاطَب مخصوص داخل مقام معين، كما غدا الحجاج، في ضوء هذا المنظور، نشاطا خطابيا يستهدف تعديل آراء أو اختيارات المخاطَبين، ولا يتحدد بناء على صيغته، ولكن بحسب مستلزمات المقام التواصلي.

1. التداوليات المدمجة

تروم التداوليات المدمجة مع ديكرو وأنسكمبر (1983م) دراسة الحجاج داخل اللغة الطبيعية، وطرق الاستدلال غير الصوري، وهي تنهض على تصور لساني صرف، قائم على لسانيات الجملة. ويكشف نعتها (التداوليات المدمجة في الدلاليات) عن خصوصية إطارها النظري، فهي تتصور أن دلالة الجملة تتحدد بناء على مرحلتين وصفيتين للأقوال، يُكَمل أحدهما الآخر (المكون البلاغي واللغوي). فصحيح أن البنية الدلالية "العميقة" تعمل

على حوسبة معاني الأقوال إلا أن هذا المستوى الوصفي غير كـاف، فإذا أخذنا الجملة الآتية (1):

أُصِرُّ على أن تخرج الآن.

فإنه من غير المقبول أن نغض الطرف عن القيمة الأمريـة التـي تتحقق عند التلفظ بها. على أساس هذا المعطى وجب التنبـؤ بمثـل هذه القيمة في مـستوى البنيـة الدلاليـة العميقـة. يقـول أنـسكمبر (1995م) في هذا السياق: "إذا كنا نقصد بالتداوليات دراسـة قـيم فعل الأقوال (Valeurs d'action) ، فإننا نتبنى الموقف القاضي بأن وجود التداوليات يظهر انطلاقا من المستوى الدلالي العميـق. إنهـا فرضية الدلاليات المدمجة: تتضمن القيمة الدلالية العميقة مؤشرات ذات طبيعة تداولية"[1].

يترتـب عـن هـذا الكـلام صـعوبة فـصل المكـونين (الـدلالي والتداولي) بعضهما عن بعـض، إذ يـستدعي الأمـر دمجهـما. كـما أن البعد التداولي شديد الصلة بالكفاية اللسانية، حيـث يُـسن في بنيـة اللغة نفسها، خلافا للبرنامج التداولي لجـرايس (1995م). فـضلا عن ذلك، يبتعد تصور التداوليات المدمجة عن المنظور السوسوري، "لأنه لا يمكن تقبل التفرقة بين اللغة التي تثبـت الـدلالات وبـين

(1) Anscombre ,J (1995) « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topÏ» dans ; Ansco mbre ; Ducrot et Garcia (1995) Théorie des topÏ. Ed Kime.p: 30

الكلام الـذي يبلغنـا بهـذه الـدلالات بطريقـة تـستجيب لمختلـف حاجات الـذوات المتحدثـة، فالمشكلات الخاصـة بالحجـاج مـثلا تستدعي استراتيجية تحليل مختلفة غير مركزة على التقابل مـن نـوع لغـة/ كـلام ولكـن عـلى التقابـل بـين القيمـة الإخباريـة والقيمـة الحجاجية"[1].

المواضع

لاستجلاء دلالة هذا المفهـوم يمكـن الانطـلاق مـن حـديث شيشرون القاضي بأن "المواضع" "مخازن الحجج"، وهـو تعبـير ذو وجاهة، بما أنه يصعب معالجة الحجاج مـن دون "مواضـع"، فهـي دعامة رئيسة لحجاجية القول، لما تُوفره من قيمة استدلالية مرجعية، ولما لها من دور في تسويغ وروده، فهي الضامن للمرور مـن الحُجـة إلى النتيجة. والجدير بالـذكر أن هـذا المفهـوم جـرى اسـتخدامه في البلاغة اليونانية القديمة، خاصة مع أرسطو في كتاب "الطوبيقـا"، وأُعيد طرحه من جديد في البلاغة الجديدة مع برلمان، وفي المشروع التداولي لديكرو وأنسكمبر.

إن توسـل النظرية التداولية المدمجة بهذا المفهوم لا يختلف كثـيرا عن التوظيف البلاغي الأرسطي، وهي حقيقة يُـصرح بهـا ديكـرو وأنسكمبر، فالمواضـع تنـزل منزلـة مبـادئ عامـة، "تـشد مـن أزر

(1) ذهبية حمو الحاج (2015) التداولية واسـتراتيجية التواصـل. منـشورات رؤية. ص: 142

العامل، وتُقوي سلطانه على الملفوظ، بفضل ما تفرضه بذلك النمط المخصوص من الاستدلال لذلك... إن المواضع تلعب في حيوية الخطاب دورا تحليليا، كالذي تقوم به المسلمات في النظام الرمزي"[1].

فإذا أخذنا كلمة مُهِمّ بمعزل عن أي سياق تلفظي، فإنه يمكن الإقرار بأنها تُحيل على شيئ يكتسي خصائص معينة، كما يمكن إقامة تقابل بين الأشياء المهمة وغير المهمة. لكن إذا وظفنا هذه الكلمة داخل سياق الجملة الآتية:

1. هذا الكتاب مُهِم.

يصبح القول (1) بمنزلة حجة، لكنها لا تستهدف نتيجة واحدة، وإنما مجموعة من النتائج، من بينها:

2. عليك أن تقرأه.

3. عليك أن تشتريه.

4. عليك أن ترشحه لنيل الجائزة.

وعلى أساس هذا التوجه الحجاجي لا يصبح المحمول (مُهِم) "يُحيل على خاصية للكتاب، وإنما يتضمن مجرد تلميح إلى فكرة

(1) عز الدين الناجح (2011) "العامل الحجاجي والموضع"، في الحجاج والاستدلال الحجاجي. دراسات في البلاغة الجديدة. إشراف حافظ إسماعيلي علوي. دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع. ص:100

مشتركة (موضع) تسمح باستنباط بعض النتائج لدى مجموعة لسانية. "فعلى هذا النحو يُعرف الموضع بأنه أداة لغوية تربط بين بعض الكلمات، وتُنظم الخطابات الممكنة، وتُحدد الخطابات "المقبولة" والمتناسقة في هذه المجموعة"[1].

وإذا كانت الأقوال 2 و3 و4 بمثابة نتائج ممكنة يمكن أن يُفضي إليها القول (1)، فإن هذه النتائج قد تكون مضمرة.

في ضوء هذا المنطلق التصوري يتحدد معنى الكلمة لا على أساس مطابقته لواقع مادي أو ذهني، وإنما يتحدد على أساس المقصدية التكلمية، أي "يُنظر إليه على أنه اتجاه: ما أريد قوله، ما أتجه إليه (النتيجة التي أتجه نحوها)- يقول مثل صيني بطبيعة الحال إنه حين يُشير الحكيم إلى النجوم ينظر المجنون إلى الإصبع، فليست الدلالة في الكلمات، وإنما في الإطارات الخطابية التي تشكلها الكلمات سلفا وتلقيها بعد ذلك على ما يتلو الخطاب. هذا هو المعنى الذي بمقتضاه تعني دلَّ «احتج» في نظرية الحجاج في اللغة"[2].

إن المرور من القول (1)، الذي ينزل منزلة حجة، إلى النتيجة المحتملة التي يعكسها القول (2) لا يتم بشكل مباشر، وإنما عبر محطة، يعكسها الموضع (5):

(5) بقدر ما يكون الكتاب مهما يستدعي القراءة.

(1) بلانتان كرستيان (1996) الحجاج. ص: 118

(2) بلانتان كريستيان (1996) ص: 119-120

يتميز الموضع بجملة من الخصائص، تتحدد أهمها فيما يأتي:

أ-إنه عبارة عن اعتقادات "مشتركة"، يُسَلم بها داخل مجموعة بشرية؛

ب- إنه مبدأ موغل في العمومية، ويُمثل أساسا للاستدلال.

ج- إنه ذو طبيعة لسانية، خلافا لما يذهب إليه (برلمان).

د- إنه ذو طابع "رتبي"، ذلك أن الحجج تتفاوت رتبة، فقد تكون أكثر أو أقل إقناعا بالنسبة لنتيجة ما، الأمر الذي يجعل المواضع، هي الأخرى، متفاوتة في مراتبها[1].

والجدير بالذكر أن هذه المسألة لم تعد فيما بعد مشغلا قارا في المشروع التداولي لديكرو وأنسكمبر، لكونهما حاولا تطوير "نظرية الموضع"، على نحو غدت غير مقصورة على الترابط القائم بين متواليات خطابية (حجة ونتيجة). تقوم الفرضية المتبناة على أن الموضع يُقترن حضوره أيضا في المستوى المعجمي، فاللغة خزان من المواضع القابلة للاستعمال، وتشتغل بكيفية قريبة من الشاهد الأمثل (Serotype) ، فإذا كان هذا الأخير يُحدد دلالة الكلمات، فإن الموضع يقوم بالوظيفة نفسها.

لنأخذ المثال (6):

(6) بحث زيد عن حل لمشكلته، لكنه لم يجده.

---

(1) لحسن توبي (2014). ص: 83

يُقترن الفعل (بحث) بالفعل (وجد)، فالقول إن شخصا ما، يبحث عن شيء معين معناه أن مقصدية المتكلم ونشاطه متوجهان صوب (وجد). وعليه فإن الفعل (بحث) يتحدد بناء على "موضع" طراز:

(7) "كلما بحثنا كان النشاط موجَّها نحو (الإيجاب)".

يتبين مما تقدم أن الموضع أداة لسانية مُنَظِّمة للمتوالية الخطابية الممكنة ومُحددة للخطابات المقبولة داخل مجموعة بشرية[1].

الروابط الحجاجية

يتردد استعمال عدة مصطلحات في الحقل اللساني للدلالة على الروابط الحجاجية، من ذلك مثلا "كلمات الخطاب" (Mots du discours)، و"المشيرات المنطقية الحجاجية" (Indicateurs logico-argumentatifs)، والروابط التداولية (Connecteurs pragmatiques) ... ولعل أهم قاسم مشترك بين هذه المصطلحات هو قضية الوصل. والروابط الحجاجية هي موسومات لغوية لا ينحصر دورها في إقامة ترابط بين قضيتين، وإنما تطلع بمهمة توجيه تأويل هذا الترابط، بما يخدم المقصدية التكلمية. وبهذا يمكن الحديث عن كلمة مُوَجهة (Mot instructionnel)، تقوم بوظيفة ربط الوحدات الدلالية على نحو تُضفي عليها ضربا من التوجيه والقوة الحجاجية. إن البعد الحجاجي في الأقوال يتجسد في

(1) المصدر نفسه. ص: 84

الموسومات التي تظهر في بنية الجملـة نفسـها: "ولا تتحـدد القيمـة الحجاجية لقول معين بناء على المعلومات التي يتوسل بها المُخاطَب، بـل يمكـن أن تتـضمن الجملـة "مـورفيات" أو تعـابير أو صـيغ (لغوية)...تمنح للقول وجهته الحجاجية"[1].

وبهذا فإن الوظيفة الحجاجية في الخطاب لا تتحدد انطلاقا من اعتبارات مقامية خارج لغوية، وإنـما عـلى أسـاس البنيـة الداخليـة للغة. يتبع معنى الجملة عادة تعليمات بعـض الكلـمات التـي تُحـدد وجهتها التداولية (الحجاجية). إن المعلومات التداوليـة تتجـسد في السنن اللغوي نفسه[2]. فإذا أنطلقنا من المتوالية الجملية الآتية:

(8) هذه السيارة صلبة لكنها غالية الثمن.

فإنه يمكن إخضاعها إلى خطاطة "تعليمية"، تنزل منزلـة بنيـة تحتية تنهض عليها، وتُصاغ على النحو الآتي:

(9) نـستخلص مـن (ق1) النتيجـة (ن)، ومـن (ق2) لا (ن)، ونستخلص من ((ق1) لكن (ق2)) لا (ن).

(9) أ- نستخلص مـن (ق1) (هـذه الـسيارة صـلبة) النتيجـة (ن) (سأشتريها).

---

(1) Ducrot O et al (1980) Les mots du discours. Ed Minuit. Paris.p:15

(2) توبي لحسن (2014) ص:85

ب- نستخلص من (ق2) (غالية الثمن) النتيجة لا (ن) (لن أشتريها).

ج. نستخلص من (ق1 لكن ق2) النتيجة لا (ن).

يؤدي الرابط (لكن) وظيفة توجيه الأقوال حجاجيا، ولبيان خصوصيته وما يميزه عن بعض الروابط الأخرى مثل (بل)، يمكن الاستناد إلى ثلاثة مفاهيم مركزية: الفئة الحجاجية (Classe argumentative)، والقوة الحجاجية (Force argumentative)، والسلم الحجاجي(Echelle argumentative). لنأخذ الجملة (10):

(10) قرأ عمر قصيدة، بل ديوانا.

يتبين من ظاهر هذه المتوالية (10) أنها لا تختلف عن نظيرتها (8)، بما أنها تتضمن قولين (ق1) و(ق2) موصولين بالرابط (بل)، وينزلان منزلة حجتين تخدمان النتيجة القاضية بكفاءة عمر في القراءة. وفي هذه الحالة نقول إن القولين (ق1) و(ق2) ينتميان إلى الفئة الحجاجية نفسها. أما المفهوم الثاني (القوة الحجاجية)، فيقضي بأن الحجج المنتمية إلى الفئة الحجاجية نفسها، تحتكم إلى علاقة ترتيبية، فالحجة الثانية أكثر قوة من الحجة الأولى، وأن هذه العلاقة مُحددة عرفيا عن طريق الرابط (بل) الذي يدل على توجه حجاجي مشترك (Co-orientée)، كما يلزم عما تقدم من الكلام أن الحجتين

السابقتين تنتميان إلى سلم حجاجي واحد.[1] والمراد بالسلم الحجاجي كل فئة حجاجية موجهة نحو نتيجة معينة. نمثل بالجملة السابقة بالرسم الآتي:

ن

(بل) ق2

ق1

يحتل القول الثاني (ق2) موقعا مرتفعا في السلم الحجاجي، ويعلو مرتبة القول الأول (ق1) من حيث القوة الحجاجية. ما يُفصح عن مبلغ قوته الحجاجية اقتران وروده مباشرة بعد الرابط (بل). أما الضرب الثاني من الروابط الحجاجية (لكن)، فيدل على وجود علاقة مخالفة، لما يستدعيه الرابط (بل)، ذلك أن هذا الأخير يربط حجتين فيما بينهما، تنتميان إلى فئة حجاجية موحدة، وتستهدفان النتيجة نفسها، في حين أن الرابط (لكن) يكشف عن وجود تناقض حجاجي بين القضيتين الموصولتين، حيث إن (ق1) تنتمي إلى فئة حجاجية محكومة بالنتيجة (ن) بخلاف (ق2)، التي ترتبط بفئة حجاجية محكومة بالنتيجة لا (ن)، الأمر الذي يقودنا إلى القول إن هذا الرابط يدل على توجه حجاجي مضاد (-Anti

(1) موشلر وغوبول (1994) ص: 281

orientée)، حيث تتميز الحجة الثانية (ق2) بارتفاع في قوتها الحجاجية مقارنة ب(ق1).

بهذا يتبين أن وظيفة الروابط الحجاجية غير مقصورة في ربط الحجج بالنتائج، وإنما تتعدى هذا النطاق الضيق، لتضطلع بوظيفة مركزية، تتمثل في توجيه القول نحو وجهته الحجاجية.

2. المقاربة المنطقية أو «المنطق التداولي»

حظيت الانشغالات التداولية أيضا باهتمام باحثين في مجال المنطق غير الصوري، حيث خاضوا في مبحث الحجاج، وربطوه بسياق التداول الخطابي، وسعوا إلى إرساء منطقيات طبيعية، تستحضر مقومات الخطاب عند جريان استعماله. ولعل من أهم ممثلي هذا الاتجاه جريز.ج، خاصة في كتابه **المنطق واللغة** (1990م)، وأيضا باحثون آخرون عملوا في مركز الأبحاث السميولوجية لنوشاتل[1] Neuchâtel، واستأثر الحجاج بجزء من انشغالهم العلمي.

تحرص المقاربة المنطقية لجريز على بيان أنها في منأى عن التوجه الصوري، لكون هذا الأخير لا يقوى على وصف ظاهرة الحجاج في سياق التداول أو التفاعل الكلامي. لا يُعد الحجاج برهانا (Démonstration)، وإنما خطاب يتحقق داخل مقام. إنه

(1) عُرفت أيضا بمدرسة جونيف ويغلب على العاملين في إطارها ميلهم إلى مقاربة نفسية معرفية، ومن أبرزهم برونكارت.

"نـشاط خطـابي عمـلي يـستهدف الأحكـام والأراء واختيـارات الآخرين"[1]، ولا يتحدد بناء على شكله أو صيغته اللغوية وإنها على أساس المقام التخاطبي، الذي يحكم إنتاجه. كما أنه لا يـرد الحـديث عنه إلا بوجود لغة.وذوات تُسخرها هذه الأخيرة لتبليـغ المقاصـد التكلمية.

سعى جريز، في ضوء هذا المنطلق، إلى رصد "المنطق الطبيعي" الذي تنهض عليه العمليات الخطابية، الأمر الـذي جعـل اختيـاره المنهجي ينأى عن المنطلقات والمرجعيات اللسانية، التي ركزت على الجوانب اللسانية المتحكمة في عمليتي الإنتـاج والفهـم اللغـويين. فضلا عن ذلك يختلـف تـصوره عـن منطلقـات البلاغيـين الـذين انشغلوا بـالإجراءات الأسـلوبية أو الإقناعيـة، التـي تُخـول لمنـتج الخطـاب التـأثير في الأغيـار. كـما اسـتعاض عـن تـصور تـولمين Toulmin، معتبرا "خطاطته" الحجاجية حبيـسة القيـاس المنطقـي (Syllogistique).

الخطاب الحجاجي

يتحدد الخطاب الحجاجي، حسب جريز، في كونه بناء المتكلم لتمثل خطابي، **"خطاطة" Schématisation، بهدف تعـديل تمثـل مُخاطَبِه** حول موضوع معين. يَشي هذا التعريف بأن الحجاج لا يقوم

(1) Grize.J.B (1982) De la logique à l'argumentation. Librairie Droz. Genève. Paris. P:134

إلا بوجود أطراف تستدعيها عملية التحاج (مُتكلم/ مخاطَب)، وأنه ينهض على مقاصد تكلمية. لم تعد الذات المُخاطَبة يُنظر إليها على أنها موضوع يَسعى المتكلم إلى التحكم فيه، وإنما أضحت مُستهدفة بالخِطاب، لدفعها إلى تقاسم وجهة نظر المُتكلم، وتعديل آرائها وتمثلاتها ومواقفها، ويتحقق ذلك استنادا إلى "خطاطة" ملائمة.

فضلا عن ذلك لم تعد بُؤرة الاهتمام هنا تنصرف إلى فن الإقناع، بالمعنى المُحدد في المرجعية البلاغية والخطابية، وإنما أصبحت تتجه إلى التشديد على الوسائل التي ينهض عليها الحجاج للوصول إلى الأهداف التكلمية[1].

إن ما يُحدد جوهر الخطاب الحجاجي هو المقام التخاطبي، والظروف المُحيطة بالإنتاج، وتفاعل الأطراف التواصلية، وليس شكله أو نظام بنيته. للتدليل على ذلك، يمكن الانطلاق من المثال الآتي:

11 .سَتنطلق الرحلة بعد نصف ساعة.

يُلاحظ أن القول (11) يحتمل معنيين مختلفين: الأول يُحمل معناه على مجرد الإخبار (قرب انطلاق الرحلة)، والثاني، يُمكن تأويله على أن المتكلم يَنْصُب حجة، قصد استنهاض مخاطَبه، ودفعه إلى الإسراع والاستعداد. وبهذا يتبين أن المقام التخاطبي، حسب جريز، مُحدد أساس للحجاج.

---

(1) Grize.J.B (1982) p:187

يمكن رصد أهم خصائص هذا المنطلق التصوري الذي ينظر إلى الحجاج انطلاقا من مُحدد المقام الخطابي، على أساس جملة من السمات المميزة، تتلخص في أربع:

أولًا، أن المقام الحجاجي يستهدف مُتكلما مخصوصا، حيث يغدو الاهتمام متجها إلى جعل المُخاطَب يفهم المقاصد التكلمية، ويَقْبل الرأي المتبنى، فيُكَيف المتكلم خطابَه، مُستحضرا منطق المُتلقي، كأن يراعي اعتراضاته وتمثلاته.

ثانيًا، للخطاب الحجاجي علاقة بالمقام، لأنه يتموقع داخل فضاء وزمان معينين، "فالعناصر السياقية التي يتقاسمها المتكلمون تبقى ضمنية، ولن تُشكل موضوعَ تخصيص إلا إذا اطلعت بدور في الحجاج".

ثالثًا، إذا كان الخطاب النظري يتميز بكونه افتراضيا- استنباطيا (Hypothético-déductif)، فإن الخطاب الذي يستهدف العمل يتخذ طابعا وقائعيا-استنباطيا (-factuel déductif)، فما يهم هو النتائج المُترتبة عن الوقائع المطروحة.

رابعًا، إذا كان الحجاج اليومي يتحدد على أساس وجود متكلم داخل مقام تواصلي، وفي إطار زمني- مكاني، وبمراعاة الغاية المرجوة منه، فإن قيمة الحجاج تقوم على تعلقه بالعمل، لأن بؤرة العناية هو المُخاطب به بصفة عامة وعمل المُخاطَب به بصفة

خاصة. ولا يتم استهداف ما هو كوني[1].

منطق الاستدلال الطبيعي

يندرج تصور جريز ضمن حركة نظرية منطقية لاصورية، رسمت بعض الحدود الفواصل مع المنطق الصوري التقليدي، وأتت على أسسه بالإبطال، لكون المنطق الرياضي يعجز عن تقديم تفسير ووصف للتفاعل الحجاجي الذي لا يستقيم إلا بحضور لغة التخاطب وذوات متفاعلة.

يعتبر جريز منطقه "استدلالا طبيعيا"، والعلة الثاوية وراء هذا الإقرار هي وجود اختلاف بينه وبين البرهان، فإذا كان هذا الأخير يُقيم ترابطا بين القضايا بعضها ببعض، ليس على أساس محتوياتها، وإنما على اعتبارات صورية، فإن المنطق الطبيعي يخرج عن مقتضيات ذلك، حيث "لا يُنتقل دائما من قضية (المُقدمة) أو قضايا (المقدمات) إلى ما يلزم عنها من نتيجة (نتائج)، إنه في بعض الأحيان يكون انتقالا من موضوع إلى موضوع، كما أن القضايا الواردة في المنطق الطبيعي لا تدور، كما الشأن في الأنساق المنطقية الصورية، بين أن تكون مسلمات أو مبرهنات، إن بعضا منها قد يكون من المبرهنات أو من المسلمات، ولكن البعض الآخر يكون

(1) Thyrion.F (1997) L'écrit argumenté. Question d'apprentissage. Peeters. Série Pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain. P:22

من التقريرات ومن أحكام الواقع ومن الدعاوى ومـن الفرضيات ومن الأسئلة ومن الأوامر...ويترتب عن هذا التنوع في قضايا النظر الطبيعي تنوع في أنماطه التدليلية"[1].

ومن مقومات المنطق الطبيعي تطوره بشكل عفوي، من خلال اكتساب للغة الطبيعية، خلافا للمنطق الرياضي الـذي يـستند إلى الأنـسقة الـصورية، ويجعـل مـن المنطـق مجـرد حـساب لتعـابير أو علامات (Signe)، قاصرة عـلى بلـوغ مرتبـة اللغـة الطبيعيـة، لأن التعابير المُتوسل بها في اللغة الاصطناعية، أي لغة المنطق، عبارة عن قضايا شكلية فارغة من المحتوى. أما منطق اللغة الطبيعية فيتوسـل بالأقوال، باعتبارها وحدات لغوية مُبلغـة لمعـان معينـة ومـستلزمة لذات متلفظة ومقام تخاطبي، الأمر الذي يتعذر حصوله في المنطـق الرياضي، لابتعاده عن كل مجـال اجتماعـي. ويمكـن الاعـتماد عـلى خاصيتين تُلازمان المنطق الطبيعي، وفي ضـوئها نُفـرق بـين المنطـق الرياضي والمنطق الطبيعي، وهمـا: منطـق المتكلمـين والموضـوعات (Objet).

إن التفاعل الحجاجي بين أطراف العملية التواصلية يُعول أشد التعويل على اللغة، وهـذا مـسوغ أسـاس للاخـتلاف القـائم بـين

(1) حمو النقاري (1997) المنهج في إنشاء المعـارف الكلاميـة وفي حفظهـا في الفكر الإسلامي العربي القديم. بحث في منهج الحجاج. أطروحة دكتوراه الدولـة في الفلـسفة . جامعـة محمـد الخـامس، كليـة الآداب والعلـوم الإنسانية، الرباط. ص: 475

الحجاج والمنطق الرياضي، فالحجاج يقوم على مبدأ تفاعل الذوات الفاعلة والمتفاعلة. في حين أن المنطق الصوري لا ينشغل بالمُخاطِب (المُتَلفِظ) "وكأن الصدق والخطأ من طبيعة الأشياء، وأن القضايا معطاة سلَفا". أما الثاني فيولي عناية خاصة بالمُخاطِب، حتى أصبح الحديث واردا عن وجود نزعة "فردانية" في المنطق الطبيعي، لأنه يعتبر الحقيقة ليست آيلة إلى الأقوال نفسها، وإنما تعود إلى التعالق القائم بين الفرد والقضية. إنها تتصل بالوقائع (Etat de chose) من جهة، وباعتقاد المتكلم من جهة أخرى[1].

أما الخاصية الثانية التي تُميز المنطق الصوري عن المنطق الطبيعي، فتكمن في أن النشاط الخطابي الحجاجي يسعى إلى بناء موضوعات فكرية (Objets de pensée)، كي تتشكل دلالة الخطاب. تُستمد هذه الموضوعات من العلامات والإحالات المشتركة، التي يتقاسمها أطراف العملية التواصلية. فإذا كانت موضوعات المنطق الرياضي فارغة من أي محتوى دلالي، فإن الأمر لا يستقيم بالنسبة لموضوعات المنطق الطبيعي، حيث إن هذه الموضوعات، حسب جريز، عبارة عن مفاهيم (Notions) يتم التعبير عنها بواسطة اسم مشترك، أي أنها "أنظمة من التمثلات المركبة والخصائص الفيزيائية والثقافية"، التي ثقفها الفرد من داخل ثقافته[2].

(1) جريز (1996) ص: 97، وتوبي لحسن (2014) ص:97

(2) جريز (1990) ص: 22

ينهض الحجاج على منطق طبيعي أو "استدلالات طبيعية"، ويصعب دراستها بمعزل عن المقام التخاطبي، الذي يُخول الوصول إلى المُضمر أو المطوى في القول[1]. كما أن من بين ما يتسم به المنطق الطبيعي أنه يستحضر البعد التكلمي، فجريان التفاعل الحجاجي بين الأطراف يقود إلى سعي كل طرف إلى إثبات ذاته في علاقته مع الآخرين، فالمتكلم يظل "دائما حاضرا في كلامه، حضورا يسمح له بتلوينه وتعديله، تبعا لمقتضيات مخاطبته للغير، فيكون كلامه من هذه الجهة كلاما مفتوحا"[2].

إن ما يُميز الحجاج كون مُحدداته الجوهرية لا ترتبط بشكله أو بنيته، كما أشرنا، وإنما ترتبط بمقتضيات المقام التواصلي الذي أُنتج داخله، وبحضور الذوات الفاعلة والمتفاعلة. فلا "نكون في الخطاب الحجاجي أمام خطاب تدليلي ينظر في صفات بعض المواضيع وفي المعارف... بقدر ما نكون أمام خطاب يُتيح لنا الوقوف على نوعين من المعارف والمعلومات:

فنحن نستفيد من معلومات عائدة إلى الإخبار عن أشياء العالم الذي نتحدث عنها باعتبارها عناصر له.

ونستفيد أيضا من معلومات عائدة إلى الإخبار عن الذوات، وهي تتحدث عن عالمها الخاص بطريقة من الطرق التي ارتضتها،

---

(1) جريز (1996) ص: 108

(2) حمو النقاري (1997) ص: 475

والعالم الذي تتحدث عنه الذوات يكون عالما لها، يتمظهر في الخطابات الحجاجية لهذه الذوات، وعالما يهم فيه تعلقه بالعمل، إذ المقصود من الخطاب الحجاجي هو المُخاطب به بصفة عامة، وعمل المخاطب به بصفة خاصة"[1].

نخلص مما تقدم إلى أن "التداوليات المدمجة" عالجت الحجاج من زاوية لسانية، واعتبرته وظيفة أساس للغة الطبيعية، وقدمت وصفا من داخل اللغة، مركزة على تمظهرات الحجاج المختلفة، كالروابط الحجاجية. وهي بهذا تشترك مع نظرية المنطق الطبيعي لجريز، حينما تنطلق من الخطاب الطبيعي وتعتبره أساسا لاستجلاء خصوصية السلوك الحجاجي، وتنظر إلى هذا الأخير على أساس أنه تجل للمنطق الطبيعي، وتسعى إلى رصد ضوابطه وآلياته، مستحضرة الأبعاد التفاعلية والاعتبارات التداولية.

---

(1) حمو النقاري (1997) ص: 475-476

الفصل

الثالث

3

لسانيات النص والنمط الحجاجي

إذا كان من المطلوب في الأبحاث العلمية تحديد مجال الدراسة بدقة، والتوسل بشبكة مفاهيمية وظيفية، تسمح بمقاربة الظواهر المدروسة، فإن الأبحاث التي عالجت النص وأنماط النصوص، في العقود الأخيرة لم تخرج عن هذه القاعدة. لقد استأثرت ثنائيات الدال والمدلول بانشغالات علماء اللغة عند ظهور اللسانيات، وانصرف جهدهم، في البداية، إلى نظام اللغة، معتمدين على وحدة الجملة، غير أنه حدث تحول في توجهات العديد من اللسانيين، فلم يعد الدرس اللغوي منحصرا في هذه الوحدة (الجملة)، وإنما امتد أيضا إلى مجال النص. عمل العديد من الباحثين على إعداد جهاز واصف يتعدى نطاق وحدة الجملة، مُستدلين على شرعيته، ومدافعين على قوته الوصفية والتفسيرية، مدعين أنه يقوى على تقديم أوصاف دقيقة للنص من حيث الإنتاج والفهم والتذكر.

ومن جملة القضايا التي حظيت بنصيب وافر من أبحاثهم تنميط النصوص، ورصد مُحددات دقيقة، تَسمح برسم السمات المائزة لأنواعها، ومن ضمنها النص الحجاجي.

لسانيات النص: الموضوع والمنهج

ظل الدرس اللغوي القديم والحديث يتخذ الجملة موضوعا له، فسعى عبر قرون عديدة إلى الكشف عن مكوناتها، وبيان القواعد التي تنتظمها، كما عمل على تصنيفها. تُرسم معالم الجملة على أساس ضابط استيفاء المعنى[1]، وقد تُحدد انطلاقا من مستويين: أحدهما، يتصل بالشكل، والآخر يرتبط بالمعنى[2]. وفي

---

(1) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تحقيق: مازن المبارك دار الفكر بدمشق.. 2/ 374

(2) ابن يعيش، شرح المفصل، تحقيق إيميل يعقوب.دار الكتب العلمية. (2001) 1/ 20

مقابل ذلك قد تُقترن فقط بمُحدد شكلي[1]. في حين جعل "نحو النص" أس اهتمامه دراسة وحدة النص. غير أن ثمة إشكالا يُطرح من زاويتين: الأولى، تخص طبيعة المنهج، والثانية تتعلق بخصوصية الموضوع. فعلى مستوى طبيعة المنهج، يُثار نقاش اصطلاحي حول التسمية الملائمة للمقاربة: هل يرد الحديث عن "نحو النص" أم "لسانيات النص" أم "لسانيات الخطاب"؟ وما العلاقة التي تربط هذا الحقل المعرفي بنحو الجملة؟

أما على مستوى الموضوع، فيُثار نقاش حول ماهية النص، وكذا المُحددات التي تكشف عن خصوصيته.

على المستوى المنهجي يُلاحظ تباين في الاستعمال الاصطلاحي، إذ يرفض البعض توظيف مفهوم "نحو النص"، لكونه يُسيء إلى دلالة النحو نفسه. في هذا السياق، يستدل ورت بول[2] (1983) Werth Paul نظريا على هذا الاعتراض، مبينا أن الآلة الواصفة، المعتمدة في النظرية اللسانية، تُفَرق بين كفايتين:

الأولى، كفاية توليدية ضعيفة؛

والثانية، كفاية توليدية قوية.

---

(1) الأزهر الزناد (1993) نسيج النص. بحث في ما يكون به الملفوظ نصا. المركز الثقافي العربي. ص. 15

(2) Paul Werth (1984) Focus, coherence and emphasis. London: Croom Helm.

تروم الكفاية الأولى توليد كل، وفقط، الجمل النحوية للغة معينة. بينما تُوَلد الكفاية الثانية كل، وفقط، الأوصاف البنيوية الصحيحة.

وبموجب هذا المنطلق، فإن النحو مطالب بالاطلاع بالمهمة الثانية. كما يستحيل قيام "نحو النص"، لتعذر توليد أوصاف بنيوية صحيحة للنصوص، فتوليد نصوص مقبولة، يتم بموجب "نحو الجملة"، وبمراعاة القيود الموضوعة لوصل الجمل بعضها ببعض. كما يُبَين وورت (1983م)، في هذا الخصوص، أن المجال الطبيعي للنحو ليس الجملة، وإنما الخطاب. وقيام نحو الخطاب رهين، قبل كل شيء، بالبحث عن طريقة ملائمة تُخَول تقويم كفايته النحوية.

تقوى أنحاء الجملة على تقديم أوصاف ملائمة لكل أصناف الجمل، لكنها تعجز، بالمقابل، عن الإحاطة بطبيعة التعالق القائم بين الجمل بعضها مع بعض داخل الخطاب. ومن الطبيعي أن ينشأ هذا العجز لاختلاف "قيام" الجملة عن نظيره في الخطاب، ذلك أن هذا الأخير لا يتحدد على أساس مفهوم "النحوية" (Grammaticalité)، الذي نركن إليه لتقويم الجمل تركيبيا وصرفيا، وإنما بموجب مبدأ دلالي: مبدأ الترابط. كما أن من مظاهر قصور الجهاز الوصفي لنحو الجملة كونه يستعصي عليه معالجة بعض الظواهر اللغوية وتفسيرها، أي التي تتعدى حيز الجملة

كالعائدية والضمائر المُعرفة... إلخ[1]، ذلك أن هذه الظواهر يصعب إصـــدار أحكـام بخـصوص قيامهـا النحـوي، انطلاقـا مفهـوم "النحوية"، لأن هذا المحدد عـادة مـا يُحصر في المجـالين التركيبي والصرفي. بهذا أضحت الحاجة ماسة إلى مقولات وصـفية، ترصـد "البنيــة الكليــة الموحــدة"(Globally Unifying structure) للنصوص.

في ضوء هذه الاعتبارات أصبحت النظريـة اللـسانية، حـسب فان ديك (1972م)، مُطالبة بجعل مدار الاهتمام يتجـه إلى الـنص، باعتباره موضـوعا مجـردا وصـوريا. إنـه "ينـزل منزلـة بنيـة تحتيـة للخطابات"[2]. وعلى أسـاس هـذا المنطلـق بـدأت مهـام اللـساني تتحدد أساسا في رصد "العناصر القارة في جميع النصوص المنجـزة، مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها... فـلا تهـتم بالمـضمون، وإنما تبحث في ما يكون به الملفوظ نصا"[3].

والحقيقة أن الناظر في الخلفية التصورية التـي شـكلت منطلقـا للسانيات الـنص يخرج بنتيجـة مقتـضاها أن النمـوذج التوليـدي التحويلي مثل رافدا أساسا، إلا أنه أُعيد النظر في الكثير من منطلقاته

---

(1) Ehrlich.M (1994) Mémoire et compréhension du langage. Presses Universitaires de Lille. Paris. P:63.

(2) Van Dijk.T.A (1972) Some aspects of text grammars. The Hague. Mouton. P:5.

(3) الأزهر الزناد (1993) ص. 18

التصورية، وفي الحمولة الدلالية لبعض المفاهيم، "كالكفاية اللغوية". لم تعد هذه الأخيرة محصورة في نطاق الجملة المفردة، ولهذا استُعيض عنها بمفهوم "الكفاية النصية"، لأنه يسد نقائصها، فغدا يُحيل على قدرة المتكلم على إنتاج وتأويل خطابات غير نهائية، وتمييز متواليات الجمل المقبولة (المنسجمة) عن المتواليات غير المقبولة، "والكشف عن تشابه الخطابات التي تختلف ظاهرا، وتمييز أنماط النصوص وشرح الخطابات وتلخيصها"[1]. وفي ضوء هذا المنظور أصبح التعامل مع المعطى اللغوي يتخذ طابعا شموليا، لأن الجهاز الواصف للسانيات النص يطلع بمهمة توليد متواليات جملية محكومة بنمطين من القيود:

(أ) قيود كلية، تُتيح رصد الانسجام الدلالي للنصوص، فيرد الحديث هنا عن بنية نصية كبرى (Macro structure)؛

(ب) وقيود محلية تعمل داخل الجمل (Interphrase) وتهتم بالعلاقات المباشرة التي تنتظم الجمل[2]، وتُسمى بالبنية الصغرى (Micro structure).

---

(1) ايرليش (1994) ص:64.

(2) Van Dijk. T.A (1977) Text and context. Longman. London. P:28.

Eisenberg. (1972) "La grammaire de texte en Pays de langue Allemande" in. Langages N°:26. P:61-62.

يرتكز الجهاز النحوي لهذا النموذج، على مكونات ثلاثة، تنتظمها علاقة متبادلة: المكون التركيبي (والصرفي- صواتي)،[1] الذي يبحث في شروط قيام الأقوال. في حين يرصد المكون الدلالي معاني الأقوال، ويُسند المعاني إلى "أشكال" معينة، ويبحث كذلك في شروط الإحالة. إن هذين المستويين، في رأي فان ديك (1977م)، مستوى الوصف الداخلي والمستوى الدلالي، يجب أن يُوسعا للعمل صحبة مكون تداولي، مهمته الأساس وصف وتحديد تلاؤم الأقوال مع سياقها التواصلي[2].

لا تقف وظيفته عند حدود تخصيص شروط تلاؤم الجمل، بل يُعين أيضا، شروط تلاؤم الخطاب، حيث يُنيط عناية خاصة، بطرق نجاح الفعل اللغوي. كما يتكفل بصورنة شروط توالي الأقوال، داخل أوضاع مقامية. إن المقام التواصلي، من منظور هذا الاتجاه، واقع تجريبي، يضم العديد من الوقائع، مثل درجة الحرارة وطول المتكلم ولون الشعر...إلخ، ولا ترتبط نسقيا بالأقوال. لذا فإن السياق يُجرد المقام من كل معطى فيزيائي خارجي.

---

(1) لم يبحث فان ديك (1977) في الخصائص (الصرفية- الصواتية)، وفي القواعد التركيبية للخطاب، وإنما قصر تحليله، فقط، على الظواهر الدلالية والتداولية للخطاب، بخلاف وورت (1983)، الذي خصص حيزا كبيرا لدراسة بعض المستويات الصواتية التي تعكسها بنية الخطاب، كالتوكيد (Emphasis) والنبر.

(2) فان ديك (1977) ص. 2

يرصد فان ديك (1977م) الارتباط النسقي بين المكونين الدلالي والتداولي، مُبينا أن الظاهرة التي قد توصف وصفا دلاليا، يُمكن، بالمقابل، أن توصف تداوليا.

والحقيقة أن هذا النموذج ينهج سبيل بعض المقاربات الصورية[1] التي لا تُرجع تأويل الأقوال إلى الخصائص اللغوية، الملازمة للجملة، بالمعنى التقليدي، بل تنص على أن النحو يجب أن يُوَسَّع، ليشمل مكونا تداوليا، يعمل صحبة المكونين: التركيبي والصواتي، لكي يقوى على تفسير قيام الخطاب. فضلا عن ذلك تضم لسانيات النص أيضا "بنيات معرفية" وتصورية في قلب جهازها الواصف، لأنه من الصعب فصل البنية المعرفية عن المعنى المعجمي للوحدة اللغوية[2]. بمعنى آخر، على النظرية الدلالية تفسير كيفية تشغيل المعارف، لحظة تأويل متوالية خطابية.

وتجدر الإشارة إلى أنه صيغ مفهوم "الإطار"، داخل حقل العلوم المعرفية، ونظرية الذكاء الاصطناعي (Artificial intellegence) للدلالة على البنيتين المعرفية والتصورية، وهو مفهوم يُسهم في اتساق الخطاب. ويرى فان ديك (1977م)، في هذا الخصوص، أن الجمل المتحققة تستدعي تخصيص بنياتها الذهنية، من حيث المعرفة والأغراض والمقاصد:

---

(1) انظر كازدر .ج (1979) Gasdar.G

(2) انظر فان ديك (1977) ص. 3

1. معرفة العوالم التي بموجبها يتم تأويل الأقوال.
2. معرفة الحالات السياقية.
3. معرفة استعمالات اللغة وقواعدها والاستعمالات الممكنة لهذه القواعد، إضافة إلى معرفة الأنساق الأخرى من المواضعات التفاعلية: فبدون هذه المعرفة لا يمكن للمتكلم والمُخاطَب، على التوالي، إنتاج أو تأويل أي قول، وبدون هذه المعرفة، أيضا، يتعذر على المشاركين معرفة مجرى الحديث.

النص والخطاب

يُفرق فان ديك (1977م) بين النص والخطاب على أساس أن النص سلسلة جملية، بينما الخطاب سلسلة قولية، يخضع الثاني لأوضاع حالية، في زمن فعلي. أما الأول فيُعد تمثيلا رمزيا مجردا، يمكن صورنته على النحو الآتي (4):

المكون النصي	---------← ق1 + ق2+ .....ق ن[1]

إن الخطاب سلسلة من القضايا[2]، مُحتواها ليس عشوائيا،

(1) ترمز العلامة (+) إلى أحد الروابط المنطقية أو التداولية (كالواو والفاء...) وترمز (ق) إلى قضية معينة.

(2) المراد بالقضية ليس بالمعنى المنطقي الكلاسيكي الذي يُحددها بموجب شروط الصدق، وإنما المقصود "الوحدة التصورية" (Conceptual unit). لمزيد من التفصيل انظر ماكاولي (1981) Mc Cawly

ولكنها متآخية فيما بينها تآخيا داخليا محكما. يُسعفنا مبدأ التـآخي أو الترابط، في الحكم على سلسلة جملية بِقيامها أو عدم قيامها. بمعنى آخر، إذا كان المتكلم الفطري باستطاعته الحكم على جمل بمقبوليتها أو بنحويتها، فإنه بإمكانه إصدار أحكام حول نصية الخطاب. فبمقدوره الحكم على سلسلة جملية ما إذا كانت نصا مترابطا أو قائمة عشوائية، انطلاقا من مبدأ الترابط إلا أن نحو الخطاب مجبر على العمل وفق قواعد احتمالية[1].

خصائص الخطاب

يمكن إجمال أهم خصائص الخطاب في النقط الآتية:

- يضم الخطاب، في الغالب الأعم، روابط إحالية، وإن كانت لا تتحقق، أحيانا، بشكل صريح. ولا يخرج هذا المستوى عن مقولة "الاتساق" المحددة من قبل هاليداي وحسن (1976م) التي تشمل مظاهر متنوعة: الضمائر والمركبات الاسمية المعرفة والحذف والتوكيد...إلخ. إلا أن وورت (1983م) يستبدل مفهوم العائدية، التي يعدها ظاهرة دلالية، بمفهوم "الاتساق".

- يحتوي الخطاب أيضا على روابط "تضامية"، تضطلع بمهمة ربط معاني الوحدات المعجمية بعضها ببعض، حيث تُشكل

(1) المراد بالقواعد الاحتمالية، اعتماد المُخاطَب في تقويم الخطاب على سياقات خارج- لغوية، تظل من باب الاحتمال فينتقي، من مجموعها، السياق المناسب.

سلسلة تضامية غير مقيدة بالوحدات التركيبية: فالمعنى المعجمي لكلمة (نهار) قد يرتبط مع كلمة (الضوء) والعكس صحيح. إن القيود الموضوعة على التضام ذات طبيعة دلالية، بخلاف ما يذهب إليه شومسكي– في إطار النظرية المعيار والنظرية المعيار الموسعة[1]– عندما يعالج المعطى نفسه، بموجب قيود الانتقاء، ويُعدها قيودا موضوعية للتأليف والتأويل، ويرى أنها ذات طبيعة تركيبية.

- تنتظم الخطاب علاقات قضوية بين الوحدات المعجمية.

- يرتبط الخطاب بمجال المعرفة التداولية، حيث تنتظم الخطاب والسياق علاقة داخلية. وللتعبير عن هذه الخاصية، يتوسل بمفهوم "الملاءمة"، الذي يُشير إلى العلاقة الحاصلة بين القضية المتلفظ بها و"الخلفية المشتركة" (Common ground)[2]. تتأسس هذه العلاقة – جزئيا – على التكافؤ (Equivalence)

---

(1) يُراد بالنظرية المعيار مقترحي كاتس وبوسطال (1964) وشومسكي (1965)، حيث أُعيد النظر في الأفكار الواردة في عمل شومسكي (1957)، خاصة ما يتعلق بالعنصر الأساس من المكون التركيبي. وبالمقابل بينت النظرية المعيار الموسعة، قصور النظرية المعيار، في خصوص التأويل الدلالي، إذ إن هذا الأخير لا يتحدد ذاتيا، انطلاقا من البنية العميقة، فثمة ظواهر لغوية كالتبئير لا يمكن رصدها إلا بالاستعانة بالبنية السطحية للنحو، المُحققة صواتيا.

(2) يُقصد بالخلفية المشتركة، عالم أو سلسلة من العوالم تشمل كل الموضوعات (Objets) والأحداث والحالات والتعالقات الضرورية، قصد فهم خطاب معطى.

أو التـــضمين (Inclusion) أو الاســـتلزام (Implicature) ...إلخ.

الخطاب والسياق المقامي

يبرهن وورت (1983م) عـن صـعوبة وجـود مكـون محكـم السـد، أي الاستدلال عـلى ورود فرضـية "اسـتقلالية التركيـب[1] (Autonomous Syntaxe)، ذلـك أن الجمـل جميعهـا، متـأثرة بالسياقات التي أُجريت داخلها، الأمر الذي يستدعي ربط القواعد النحوية بالإخبار السياقي. فما المقصود بهذا الأخـير؟ ومـا دوره في العملية الانسجامية؟

إذا كانت النظرية التوليدية تـروم وصـف الجمـل "النحويـة" ورصد الخصائص المتصلة بالذاكرة الإنسانية، فإن لسانيات الخطاب تستهدف وضع نظرية "كلية للمقام"، تُراعي الجوانب التصورية في الفهم والإنتاج اللغويين، وتـسعى إلى دراسـة الخـصائص المعرفيـة الإنسانية. ويرجع سبب تبني هذا الموقـف، كـون الـسياق المقـامي مشروطا بإبراز مستويين لغويين: مستوى الإنتاج ومستوى الفهـم.

---

(1) هي فرضية دافع عنها شومسكي (1965) وتنص عـلى أنـه يجـب فـصل المكون التركيبي عن المكون الدلالي، حيـث إن لـلأول أهميـة بالغـة، فهـو المعتبر في تحديد لحن الأقوال. وبناء عـلى هـذا التـصور اعتـبر شومـسكي قواعد الانتقاء (Selectionnelle)، التي تتكفل بتحديد الصفات المساوقة للفعل، ذات طبيعة تركيبية.

وقد لوحظ، في هذا الخصوص، أنهما لا يتطابقان في كثير من الحالات[1].

ولما كان المقام التواصلي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، واقعا تجريبيا وجزءا من "العالم الفعلي"، يضم عددا كبيرا من الوقائع، فإن فان ديك (1977م)، يوثر استخدام مفهوم "السياق" بديلا عنه، إذ يشمل كلام المشاركين وبنياتهم الداخلية (الاعتقادات والأهداف والمقاصد والمعارف...إلخ) والأفعال وبنياتها، ثم الخصائص الزمنية والمكانية.

والجدير بالذكر أن مجموعة من الأبحاث سعت إلى الإحاطة ببنية المقامات، وربطتها بشكل خوارزمي (Algorithmique) بالمتواليات اللغوية، وانطلقت في تحليلها من مسلمة، فحواها أن الإخبار الموسوعي، الموجود في ذاكرة الفرد، منظم في شكل قطع إخبارية.

استُمِدت هذه الفكرة من نظرية "الذكاء الاصطناعي"، ونُظر إليها بطرق مختلفة، سواء بموجب مفهوم "المدونات" (Scripts)

---

(1) يسوق وورت (1983) احتجاجا على عدم ورود مفهوم (المقام التواصلي)، لأن المشاركين في المواقف التواصلية، يختلفون في تحديد مكوناته الرئيسة. لهذا السبب، يُفضل مفهوم "المقام الممكن" (Possible situation)، ويُراد به الاحتمالات المستمرة التي لا تتوقف، إلا بموجب "مصفاة" التجربة الشخصية للمشاركين.

مع شانك وأبلسن (1977م) Schank and Abelson[1] أو "الخطاطة" Schemas[2]، مع كينتش (1977م)Kintsch أو التصميم (Plan) مع سوسمان (1973م) Sussman[3]، أو "الأطر" مع منسكي (1975م)Minsky.

استحضر الكثير من المهتمين بالتأويل الخطابي نتائج هذه الأبحاث، إذ سعى سامت وشانك (1984م) إلى تفسير الانسجام النصي، معتمدا على مفهوم "المدونة"، من حيث كونها شبكة من

---

(1) غدا مدلوله يُحيل على تتابع الأحداث بشكل مقنن، الأمر الذي يُتيح فهم طرق ارتباط الأحداث المختلفة، كالعلاقة السببية، التي تنتظم أحداث القصة.ألان بونييه (1985) ص. 98-99

(2) استخدم مفهوم الخطاطة للدلالة على البنيات المعرفية، التي قد تكون ذات طبيعة عرفية، ويضم مجموعة من العناصر الثابتة"، تمكن من تأويل تجربة بطريقة ثابتة، مثال ذلك الأفكار العنصرية المسبقة التي يكونها المرء حول جنس بشري. (براون ويول (1983) ص. 24.

(3) يُستخدم مفهوم التصميم لوصف عدد تصاميم العمل، قصد تحقيق هدف محدد سلفا، ويُمَكن هذا المفهوم من فهم العبارات غير المرتبطة سطحيا، فالعبارتان (1) و(2) غير مرتبطتين ظاهريا:

1. كانت هند جائعة

2. مدت يدها لتناول دليل ميشلين.

فليس للعبارة الثانية أي معنى "إلا بقدر ما تلعب من دور في تحديد تصميم العمل الذي يمكن استنتاجه من العبارة الأولى. ألان بونييه (1985) ص. 103-105 وفودور (1983) Fodor.J ص. 149 وبلاكمور (1987) ص. 56- 57

التبعية التصورية، تطلع بمهمة معالقة الأحداث الواردة في النص. في حين اعتمد فان ديك (1977م) على مفهوم "الإطار" بغية تفسير، ما يعرف "بالبنية الكبرى" للنص: فعندما نواجه وضعا جديدا، تُنتقى من ذاكرتنا، "بنية أساس تُسمى إطارا"، تضم معطيات، تُخول تمثيل مواضيع "منمذجة". بمعنى آخر، إن "الأطر عناصر من المعرفة التصورية...وتمثيلات للعالم، تُخول لنا تحقيق أفعال تصورية أساس، كالتقبل والفهم اللغويين والأفعال"[1]. إن إطار "السوق" مثلا، يُحَدَّد بموجب الوحدات الدالة على مجرى الأحداث، أو مجرى الأفعال التي تشمل مختلف المواضيع والأشخاص والخصائص والعلاقات والوقائع، داخل مكان شراء الحاجات اليومية.

وتتحدد وظيفة "الإطار" في الاستدلالات والترابطات التي يُقيمها المخاطب بين أجزاء النص، مما يُسهل عملية التأويل.

يميز، في هذا الخصوص، فان ديك ونتش (1983م) بين نوعين أساسيين من الاستدلالات، نتوسل بها في فهم النص:

- الاستدلالات الاتصالية (Bridging inference) وهي استدلالات تضمن للنص اتساقه على المستوى النفسي، وتخص المظاهر السياقية الضرورية، وهي غير معطاة داخل النص، كأن نربط، مثلا الجملة (5) ب(6):

---

(1) فان ديك (1977) ص. 21.

(5) أدى خالد ثمن كتبه.

(6) لخالد نقود كافية.

- الاستدلالات الإعدادية (Elaborative inferences): تحصل حينما نربط إخبارا مقدما بإطار معرفي سابق، يُحول إما تخصيص المظاهر المتنبأ بها، انطلاقا من النص، أو يُعيد ربط النص بمظاهر مختلفة، لا تستحضر في النص بطريقة مباشرة.

غير أن المقاربات اللسانية النصية التي اعتمدت مفهومي الإطار أو المشهد لم تسلم من بعض الاعتراضات، لعل أهمها ما يورده بلاكمور (1987م) حينما يُقر بأنه من الصعب إدراك: كيف تُسهم "الأطر" في نظام الخطاب وتأويله؟

فإذا أخذنا القول (7) الذي أُنتج أثناء وجبة الإفطار، فقد نؤوله على أساس الإخبار النموذجي حول السمك، أو على أساس الإخبار المتعلق "بالعدسة" أو بناء على الإخبار غير النموذجي للمتكلم، القاضي بعدم حبه للسمك.

يُبين هذا المثال، بوضوح، حجم المشاكل التي تعترض هذه المقاربة في تأويل الخطاب، ذلك أن الإطار الواحد قد يتضمن حجما كبيرا من الإخبار النموذجي، يسهل تمثيله في قائمة طويلة. فمثلا إذا أخذنا إطار "الاستعانة بالعدسة"، قد نستمر في جرد قائمة إضافية من الإخبار النموذجي، كمعرفة أن للسمك زعانف، وأنه يسبح في

الماء...إلخ مما يجعلنا نواجه مشكلا صعبا، نصوغه على النحو الآتي: كيف ينتقي المخاطَب، من مجموع قطع معارفه، إخبارا خاصا؟

تُؤاخذ هذه المقاربة من جهة افتقادها لقيود حول الانتقاء السياقي[1]، ذلك أن هذه الأخيرة تطلع بدور رئيس في ضبط العملية التأويلية: فالنص قد يُخول للمخاطَب التعامل مع عدد من القطع المعرفية (الإخبار) لا تفيد العملية التأويلية في شيء، وما أدل على ذلك المعارف النموذجية، التي تخص السمك.

وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة المذكورة تحصر وظيفة السياق، في توطيد العلاقات الانسجامية، الأمر الذي يسهل دحضه، لأن الخطاب يتضمن، في كثير من الأحيان، أقوالا لا تُظهر علاقات انسجامية، وهي على الرغم من ذلك تبقى مفهومة بصورة كاملة من لدن المخاطَب، حيث تقدم إخبارا سياقيا ملائما.

مبدأ الترابط

إذا كان قيام الخطاب يتحدد انطلاقا من العلاقات الترابطية التي تنتظم قضيتين أو أكثر، فإن فان ديك (1977م) حاول رصد الشروط العامة التي ينهض عليها هذا الترابط، حيث لخصها في[2]:

---

(1) المراد بالانتقاء السياقي، اختيار المخاطب إخبارا خاصا، من ذاكرته التصورية، يُتيح تأويل "مفهوم" معين.

(2) فان ديك (1977) ص. 45 ومحمد الخطابي (1988)

- **العلاقة بين معاني الكلمات:** فإذا أخذنا الجملة (8) سنجد أن مفردة أعزب تتضمن المعنى (غير متزوج)، وبهذا تحصل آصرة معنوية بين الكلمتين، غير أن هذا الشرط يظل في حاجة ماسة إلى بديل آخر، لأن العلاقة بين معاني الكلمات قد تكون واردة، وعلى الرغم من ذلك يفتقر الخطاب إلى وشائج قوية تربط نسيجه.

(8) جون أعزب، إذن فهو غير متزوج

يقدم فان ديك مثالا مضادا (9) يفتقد إلى علاقة ترابطية، مع حضور الخاصية المنطقية التي تمثلها (8)، فيمثل ذلك داعيا إلى الاعتماد على شرط آخر، يُعرف "بالتطابق الإحالي".

(10) جون أعزب، إذن فبيتر غير متزوج

- **التطابق الإحالي:** المراد به أن يكون للمحال إليه (الشريك الإحالي) استمرار، داخل مساق الخطاب، إلا أن هذا الشرط يدحظه الباحث، بحجة وجود جمل تخضع لهذا الضابط، لكنها تفتقد إلى المقبولية، مثل الجملة الآتية:

(11) جون أعزب، إذن فقد اشترى كثيرا من الأسطوانات.

فعلى الرغم من حصول التطابق الإحالي بين الجملتين لا نفهم نمط العلاقة القائمة بين واقع كون (جون) أعزب، وواقع شرائه كثيرا من الأسطوانات، وهذا يقتضي الاستناد إلى شرط "تعالق الوقائع".

- **شرط تعالق الوقائع**: يقضي هذا الشرط بحصول تناسب بين الوقائع التي تتضمنها كل جملة، ويضم شروطا فرعية، كشرط الترتيب الزمني، الذي بخرقه، تترتب عنه جمل ذات مقبولية دنيا، كما يظهر من الجملة (12):

(12) بالأمس كان الطقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشاطئ الأسبوع الماضي.

يستدعي شرط الترتيب الزمني قيدا آخر، يتحدد أساسا في ضرورة ائتلاف الجمل على مستوى نمط العوالم المشار إليها، فقد توجد جمل تحترم مبدأ الترتيب الزمني، ولكنها تختلف من حيث نمط العوالم المُحال عليها. ولعل أبلغ مثال هو المتوالية الجملية (13) التي تضم عالمين: عالم الفعل وعالم الحلم.

(13) حلمت أن الطقس حار جدا، فذهبت إلى الشاطئ.

نحتاج بذلك إلى شرط آخر وهو:(1)

- **تعالق العوالم الممكنة**: ويقضي بوجوب ارتباط وقائع الجمل أو القضايا فيما بينها بموجب علاقة محددة، أو حصول تماثل فيما بينها على مستوى الأنشطة. يطلق فان ديك (1977م) على شرط "تعالق الوقائع" مفهوم "محور التخاطب". ولا يمكن أن يرد الحديث عن محور الخطاب في إطار جملة مفردة، ولكن في علاقتها بباقي الجمل.

---

(1) فان ديك (1977) ص. 48

القيود الانسجامية

إذا كانت المهمة المنوطة بجهاز النحو التوليدي تتحدد في توليد "بنيات تحتية" للجمل، فإن جهاز "نحو النص" يطلع بتوليد بنيات تحتية للمتواليات الجملية، إذ تحكم هذه الأخيرة مجموعة من الضوابط أو القيود، إما قيود محلية، كقيد "الانسجام المحلي"، تجعل علاقة العنصر المقدم بالعنصر المؤخر علاقة مباشرة ومتجاورة (كالعائدية مثلا)، وإما قيود كلية، كقيد الانسجام الكلي، تجرى على المتواليات الاشتقاقية[1].

فصل فان ديك (1977م) في هذه القيود، وبسط أهمها في إطار تحليله لمقاطع من رواية بوليسية، نكتفي بعرض أهمها:

- قيد التطابق الذاتي، سواء أكان تطابقا كليا، كأن نتوسل بضمير يُحيل على اسم علم، أم تطابقا غير مباشر، كالتطابق بين (الغرفة) و(مكتب العمل).
- قيد التطابق الجزئي، يشمل: "التضمين"، و"العضوية"، و"علاقة الجزء بالكل"، ثم "الملكية".
- قيد معرفي (الإطار)، باعتباره يُحيل على الحالة العادية المفترضة للعوالم، ويعني به أن توقعاتنا للبنيات الدلالية الخطابية تُحددها معرفتنا حول بنية العوالم بشكل عام، والواقعات ومجرى

---

(1) فان ديك (1973) ص. 128 و(1977) ص. 98.

الأحداث بشكل خاص. ويندرج، أيضا، في إطاره قيد الإطار، من جهة كونه قيدا مكملا يخص مجموع القضايا التي تُميز معرفتنا حول المقام. بمعنى آخر يُعد "الإطار" جملة من التمثيلات الجاهزة حول الموضوعات داخل مقام معطى.

- قيد التطابق الإحالي.
- قيد تعالق المحمولات، فالمحمول (حذق) في جملة (حذقت خارج النافذة) مثلا مرتبط بالمحمولين (وجد) و(أحس) في جملتي (توجد في المكتب) و(لم تحس برغبة في العمل) على التوالي.
- قيد محو الخطاب، ويرصد بموجبه التحولات التي تعتري عالم النص، الذي هو تمثيل للبؤرة الإدراكية للمشاركين داخل خطاب ما.

تصنيف النصوص

من المعلوم أن الدرسين اللغويين: القديم والحديث قد عملا على تقديم أوصاف للجملة، حيث استند اللغويون إلى معايير لغوية صرفة للتمييز بين عدة أنواع جملية: "اسمية" و"فعلية" و"بسيطة" و"مركبة". لكن اللافت للانتباه أن لسانيات النص اتجه مجال وصفها صوب النص، وعلى أسس مختلفة، من منطلق أن المتكلم يستضمر كفاية عامة، لا تقف عند المستوى التركيبي للجمل ولا

الدلالي للقضايا، وإنما تتحدد أيضا في قدرة المتكلم على تعرف أنواع النصوص (حجاجي وصفي، سردي...). وتظهر هذه القدرة بشكل جلي أثناء استراتيجية القراءة أو الإنتاج.

من منظور علم النفس المعرفي، فإن إقامة تمييز بين أنماط النصوص يستمد مرجعيته من "تنوع الأنشطة المعتمدة في معالجة النصوص. إن عملية تصنيف النصوص تستهدف أساسا تخصيص كيفية فهم مختلف الأنماط الخطابية، وتذكرها وإنتاجها، بمعنى آخر، تُراعى الأنشطة المعرفية المتوسل بها في مختلف أنماط النصوص"[1].

غير أن الحديث عن تنميط النصوص يستدعي أولا تقديم إضاءة مفهومية حول العلاقة التي تنتظم النص بالخطاب. لقد حرص نُحاة النص على استجلاء العلاقة بينهما، مستندين إلى مقولتي شومسكي (مقدرة/ إنجاز): فإذا كانت عناية النحو التوليدي تنصرف، أساسا، إلى الكفاية اللغوية باعتبارها جملة من القواعد المستبطنة في ذاكرة المتكلم، فإن نحاة النص سلكوا المسلك نفسه، حيث أناطوا عنايتهم بالنص وبأنماطه وخصائصه المميزة، لأن "تنميط النصوص جزء من النشاط المعرفي العفوي للمتكلمين"[2]، والوعي بأنماط النصوص يرشد إلى فهمها وتمثلها، بما أنه جزء من الكفاية النصية.

---

(1) Pierre Croirier, et (al) (1996) Psycholinguistique textuelle. Université de Poitier. Armand.Colin. Paris. P:39.

(2) أدام.ج.م (1992) ص:6

ثمة حقيقة يجب التنبيه إليها هنا، وهي أن تنميط النصوص لا يحظى باتفاق بين الدارسين وإنما يُثير خلافا حقيقيا، نظرا للاستنكاف الذي أبداه بعض اللسانيين حياله، معللين منطلقاتهم بأن عملية التصنيف تنطوي على غلو وحدس ذاتي. لقد سادت تقاليد تصنيفية ردحا من الزمن، فصنفت النصوص على أساس المضمون، وقلما روعي معيار الشكل في هذا الفعل. وفي ضوء هذا المنطلق ساد تصنيف حرص على التميز بين النصوص انطلاقا من الموضوع الذي يتمحور حوله النص، وبهذا تردد كثيرا التمييز بين "الأدبي" و"السياسي" و"الفلسفي"... كما اعتُمد معيار الشكل بمفرده لإقامة تميز بين النثر والشعر داخل مجال النص الأدبي، فضلا عن ذلك عمل آخرون على المزاوجة بين معياري الشكل والمضمون في الفعل التصنيفي. لكن بعقد مقارنة بين الفعل التصنيفي داخل مجالي الجمل والنصوص يتبين أن هناك تفاوتا ملحوظا، على مستوى طبيعة المعايير المعتمدة في التصنيف، ذلك أنه في نحو الجملة تكون المعايير "أكثر قرارا وتجريدا من المعايير المعتمدة في تصنيف النصوص؛ وهذا التعدد يعود إلى تداخل بين معايير علوم مختلفة، تلتقي في موضوع واحد هو "النص"، وكل واحد منها يرصد فيه شيئا ويُغَيِّب من اهتمامه أشياء أخرى، وهذا مدخل الضرورة في بناء علم مستقل متميز عن كل علم آخر هو "لسانيات النص" أو "نحو النصوص" في معنى النحو الواسع"[1].

---

(1) الأزهر الزناد (1993). ص. 18

رفض الكثير من اللسانيين عمليات تصنيف النصوص، من منطلقات عديدة، حيث يسوق أدام.ج.م (1992م) Adam.J.M أحد المواقف المعترضة على هذه العملية، معللة ذلك بأنها لم تأت بكبير طائل "فالتصنيفات المرنة – التي تفرق، مثلا، بين الوصف والحكي والعرض والحجاج والتعليمات – غير مُميِّزة، ولا تقدم إلا إطارا مُبهما، لا يضمن أي تجانس وانتظام. أما التصنيفات التي تستهدف التجانس والدقة وبلوغ الأنماط الأحادية والشاملة، فإنها مجبرة على الضياع في شعاب بدون حدود، حيث تصبح، بسرعة، غير قابلة للاستعمال... الأمر الذي يجرنا إلى الأطروحة الآتية: *لا وجود لنظرية خطابية أو نصية عامة*" (1).

إذا كان لهذا الموقف مسوغاته النظرية، فثمة دواع تربوية تأتي عليه من الأساس بالنقض، أهمها أن المدرسة تعمل، في سن مبكرة، على دفع المتعلم إلى استضمار القدرة على "تمييز الأشكال الهندسية والمجموعات المنطقية"(2)، مع تصنيفها ومقارنتها. يلزم عن هذا النشاط التعليمي أن عملية التصنيف ليست خطوة حادثة، وإنما تطرحها المناهج التعليمية في سن متقدمة. لكن قد يُعترض على هذه المقايسة، لأن مجالي النصوص والأشكال الهندسية متعاندان، فلا

---

(1) Adam.J.M (1992) Les textes: Types et prototypes. Nathan. Paris.P:6.

(2) Claudine Garcia-Debanc (1989) «Le tri de textes: Modes d'emplois»، In، Pratiques ; N°:6.

صلة تجمع بينهما. يُزكي بارت.ر(1981) Barthe.R هذا الاعتراض، مستدلا على أن كل نص يتفرد بخصائص محددة، لا تتوفر في غيره[1]. وهذا الرأي، على جلال أهميته، قد يُرد لعدم إقامة فاصل دقيق بين النص والخطاب، حيث ينظر إلى الأول باعتباره "واقعا ماديا"، بينما الأورد، حسب اعتقادنا، أن ينطبق هذا الحكم على "الخطاب".

إن التنوع والاختلاف غير المحدود حقيقة واقعة تُقترن بالخطاب لا النص، إذ يمكن أن نَجرد لائحة طويلة جدا من الأنماط الخطابية، ومنشأ ذلك أنها ترتبط بالمقاصد الإنجازية والمقامات التواصلية. ولكن في مقابل ذلك، يمكن أن نجرد لائحة محدودة من النصوص.

حاولت، في هذا السياق، بعض النظريات التداولية (الأفعال الكلامية نموذجا) رصد لائحة من الأنماط الخطابية، مبرزة أن تعدد الأنواع الخطابية بتعدد المقاصد، فقد يستهدف الخطاب الوعد أو الوعيد أو الأمر أو الالتماس.[2] إلخ، وهي أطروحة تسعفنا في فهم تحققات النص المتعددة، بحسب الأوضاع التخاطبية، في حين فإن الحديث عن البنيات الداخلية للمكتوب، من غير استحضار

(1) Barthe.R (1981) Le grain de la Voix. Ed. Seuil. P:106-107.

(2) Brassart.G.(1996) «Didactique de l'argumentation écrit: Approches psycho-cognitives», in, Argumentation ; N°:10,P:71.

للاعتبارات المقامية، يجرنا إلى النص. يجب ألا يُفهم مما تقدم، أن العلاقة بين المفهومين المذكورين قائمة على الاشتقاق، أي أن كل نمط نصي قد تشتق منه صيغ خطابية، على نحو يراعى فيه مبدأ (التجانس)، فالأمر قد يخرج عن هذه القاعدة: فإذا كانت القاعدة العامة تقضي بأننا نُحقق "فعلا" (Acte) حجاجيا، توسلا بنص حجاجي، فقد يحصل أن يتحقق الفعل نفسه، ونحن نَركب مَطى نص سردي أو وصفي.

تنتفي الرؤية الأحادية في عملية تصنيف النصوص، بسبب اختلاف المنطلقات التصورية والأطر المرجعية المعتمدة، وفي هذا الخصوص يستعرض بتي جان (1989م) Petit Jean بعض الصيغ التي اعتمدت في التصنيف، ويختزلها في أربع صيغ:

- *تصنيف على أساس تلفظي*، وتشكل أعمال بنفنست (Benvéniste 1966,1970) إطارا مرجعيا لهذه الصيغة التصنيفية، حيث اهتم بشكل أساس بتحليل العلاقات التي تنتظم المتكلم والمُخاطَب، والإرساء الفضائي- الزمني. كما ركز على العمليات اللغوية، والموسومات التي تُقترن بالوضعية التلفظية للقول: الضمائر، الإشاريات، الزمن...[1].
- *تصنيف على أساس تواصلي أو وظيفي*، ومن أهم ممثلي هذا

(1) Pierr Coirier ,Daniel Gaonach et Jean-Michel Passerault (1996).P. 40

التوجه جاكبسون (1963م) Jakobson ، الذي انشغل بوظيفة المعلومة داخل وضعية الإنتاج الخطابي. وفي ضوء هذا المنطلق مَيز بين ست وظائف أساس: الوظيفة المرجعية (الخطاب الإخباري...)، الوظيفة التأثيرية Conative، التي تُركز على المُخاطَب (الخطاب الأمري Injonctif)، الوظيفة اللغوية (Phatique) التي تعمل على ضمان استمرار العملية التواصلية (الموسومات الدالة على ضمان الارتباط بموضوع الحوار)، الوظيفة الميتالغوية، وتقوم على مراقبة استعمال الشفرة التواصلية، والوظيفة الشعرية.

- *تصنيف على أساس وضعيات* (Situationnelles) *أو مؤسسات*، وينطلق ممثلوه من مرجعيات سوسيولوجية، وفي ضوئها يُقيمون تمييزا بين الخطابات الإشهارية والدينية...
- *تصنيف على أساس البنيات المعرفية*، من أهم ممثليه ويرلش Werlich (1975).

وبخصوص التصنيف الأخير، فإن خضوعه لشرط الملاءمة يستوجب مراعاة قيدين أساسيين: الأول، يقضي بأن اختلاف موضوعات النصوص ومضامينها ليس مانعا من عدم انتضامها وفق النمط نفسه، الأمر الذي يستوجب إعمال معالجة مُوحدة. أما القيد الثاني، فينص على أن النصوص التي تنتمي إلى فئات مختلفة، تقتضي الاستناد إلى معالجات مختلفة على الرغم من تطابق محتوياتها (فايول1991م).

عندما نحكم على نص بانتمائه إلى نمط محدد، فإن المنظور المعرفي يُحتم علينا استحضار جملة من السيرورات، من قبيل:

- الخطاطة الملائمة للبنية العليا (Shéma superstructural).

- الخطاطات المعرفية العامة (السببية وبنيات الحكي، البنيات المنطقية للخطاب العلمي، مُدونات Scripts داخل أوصاف الأحداث...)...

رامت الكثير من الأعمال تقديم تصنيفات قاعدية لأنماط النصوص، وعادة ما شكلت بعض الفرضيات المركزية نقطة انطلاقها، لعل أهمها أن استضمار الأفراد (أو الخبراء) لكفاية نصية تُخول لهم تعرف أنماط مختلفة من النصوص، بالنظر إلى خصائصها البنيوية العليا، حيث يستندون إلى "خطاطات نصية عليا نمطية" أثناء جريان معالجتهم المعرفية. يقترح جان ميشيل أدم (1985م)، في هذا الخصوص، ثمانية أنماط نصية:

- النمط النصي السردي، والذي يتخذ عدة تمظهرات خطابية، كالرواية، والقصة، والخطابات الإشهارية...

- النمط الوصفي.

- النمط التفسيري.

- النمط الحجاجي.

- النمط الأمري (الذي يتحقق مثلا في وصفات الطبخ...).

- النمط التوقعي(Prédicatif)، (قراءة الطالع، النشرة الجوية...).
- النمط الحواري (الحوار الروائي، المسرح...) .
- النمط البلاغي، تتحدد خصائصه على أساس جملة من القواعد النصية، ويندرج في إطاره الشعر، والأغاني، والشعائر التعبدية...

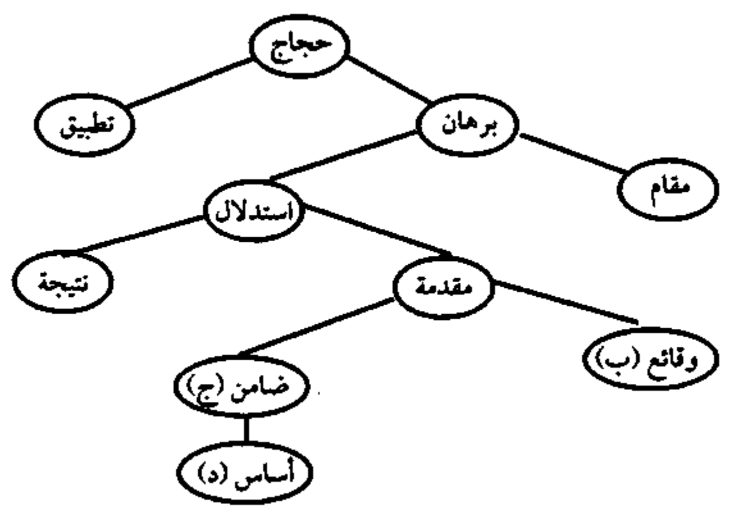
وبخصوص الحجاج يؤكد فان ديك (1980م) وجود بنية نصية عليا حجاجية، وتُحدد معالمها، استنادا إلى خطاطة تولمين (1958). إن الحجاج الطراز، بحسبه، ينهض على جملة من العناصر الناظمة، يمكن تفكيكها على النحو الآتي:

- حجاج = {برهان + تطبيق}
- برهان = {وضعية – إطار+ استدلال}
- استدلال ={ مقدمة منطقية + استنتاج }
- مقدمة منطقية ={ وقائع + ضامن– سند Garant -Support

والجدير بالذكر أن الإقرار بوجود خطاطة نصية حجاجة على النحو المُنمذج في خطاطة تولمين (1958م) أضحى قاسما مشتركا لدى العديد من الباحثين الذين اشتغلوا في إطار علم النفس النصي، كبراسارت (1987م)، وكوكين– فيينوت وكواريي (1992م)، وأدم (1992م)...إلخ

النمط الحجاجي

إذا كان النص السردي قد حظي باهتمام الكثير من الباحثين، فإن النمط الحجاجي لم يكن في منأى عن انشغالاتهم، حيث سعوا إلى رصد بنيته الكبرى النمطية (Superstructure typologique)، باعتبارها آلية تضبط النص فهما وإنتاجا وتذكرا. في هذا الإطار ساق كنتش وفان ديك[1] نموذجا، برهنا، انطلاقا منه، عن وجود نظام مُبنين، يُميز الخطاب الحجاجي، وتتجلى معالمه في الرسم الآتي:



لعل أهم ملاحظة يمكن تسجيلها على هذه البنية النمطية الكبرى للنص الحجاجي أنها تُلائم أكثر الخطابات الحجاجية البسيطة، التي لا تنزع نحو التركيب أو التعقيد، مثلما هو الحال في المتوالية الخطابية الآتية:

---

(1) فان ديك (1980) ص:119، و كينتش و فان ديك (1983)

(أ) نُظم اجتماع هذا المساء.

(ب) خالد مريض.

(ج) الأشخاص المرضى لا يذهبون، عادة، إلى الاجتماعات.

(د) لا يهتم خالد بالاجتماع كما أنه سيؤذي نفسه إن ذهب.

(هـ) لن يذهب خالد إلى الاجتماع هذا المساء[1].

والحقيقة أن هذا التصور يصعب فصله عن المقاربة الاستعمالية (Usagiste) لتولمين، والتي بسط معالمها في كتابه الشهير (استعمال الحجج). عزل تولمين الحجاج عن المجال المنطقي، لأن هذا الأخير محكوم بضوابط صورية، ويستبعد من نطاقه مجال الاحتمال. كما اعترض على المنطق التقليدي (القياس Syllogisme) لمحدوديته. يتحدد منشأ قصوره كلما أردنا الإجابة عن لائحة الأسئلة الآتية:"هل يمكننا، بطريقة ملائمة، تصنيف جميع العناصر المكونة لحججنا إلى ثلاثة أبواب: مقدمة منطقية كبرى ومقدمة منطقية صغرى ونتيجة؟ ألا يمكن للعدد المحصور في المقولات المُحدَّدة أن

---

(1) توجه لهذه الخطاطة عدة انتقادات، أهمها تضمنها لبعض المفاهيم غير المخصصة، كمفهوم التطبيق، الذي سيق من غير بيان المراد منه. فضلا عن ذلك، فإن مصطلح "برهان" يسهل الاعتراض عليه، لعدوله عن الدلالة المتفق عليها في الكثير من الأدبيات، التي حرصت على تمييز الحجاج عن الاستدلال. لمزيد من التفصيل، انظر د. طه عبد الرحمان (1987) و براسارت (1987).

يكون خادعا؟ هل المقدمات الكبرى والصغرى متشابهة، بالقدر الكافي، حيث نجمعهما في مصطلح وحيد: مقدمة منطقية؟". إن السعي إلى تقديم إجابة حاسمة عن هذه الأسئلة مَثَّل داعيا موضوعيا لتبني مفهوم الخطاطة الحجاجية، باعتبارها أداة مُحكمة لتجاوز محدودية الاستدلال القياسي[1].

والجدير بالذكر أن نموذج تولمين (الخطاطة الحجاجية) مثل خلفية نظرية لكثير من الأعمال التي تندرج في إطار لسانيات النص، والتي رامت استجلاء البنية العليا النمطية للنص الحجاجي. يمكن أن نذكر من أهمها عمل أدام. ج.م (1992م) وسكالد ماريا وبرتر وكولمان (1982م). عَمِل الأول على روز مصداقيتها انطلاقا من تحليله لبعض النصوص الإشهارية: إشهار حول منظف للأواني. ولتوضيح الخطاطة الحجاجية التي تنتظمه، يمكن بَسْط هذا الخطاب الإشهاري مُقَطعا إلى زمرة من القضايا، وتتحدد كالآتي:

(ق1) يحب الرجال النساء ذوات الأيادي الناعمة.

(ق2) تعرفين ذلك.

(ق3) ولكن تعرفين، أيضا، أنك تغسلين الأواني.

(ق4) إذن لا تتخلي عن جاذبيتك، استعملي "مير روز".

(ق5) ستكون أوانيك نظيفة وناعمة.

---

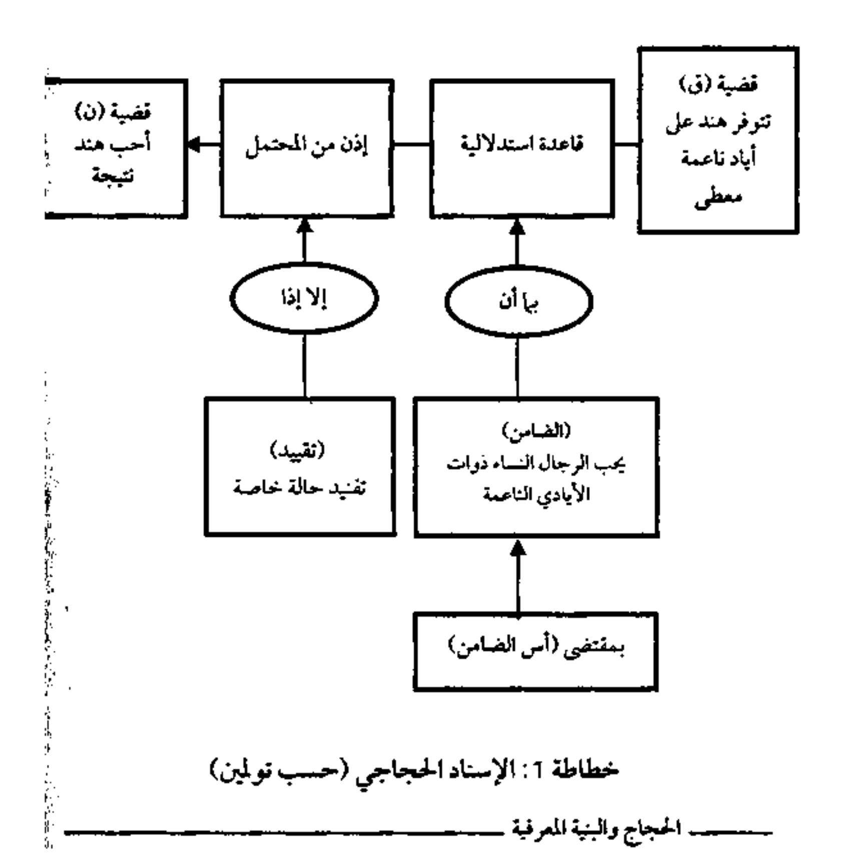
(1) لحسن توبي (1914). ص. 110

(ق6) وستكون يدك أكثر نعومة وجمالا، بفضل مستخلصات ورقة تويج الزهرة الموجودة في منتوج سمير روز.

(ق7) ستشكرك يداك.

(ق8) وزوجك أيضا.

بإخضاع هذا الخطاب الإشهاري لخطاطة تولمين، نحصل على الترسيمة الآتية:



خطاطة 1: الإسناد الحجاجي (حسب تولمين)

تعكس الترسيمة أعلاه العلاقة المنطقية الآتية: ((ق) إذن (ن))، مع الاستناد إلى مقولتين مركزيتين (الضامن) و(أس الضامن). يُراد بالضامن قاعدة عامة تُخول المرور من (ق) إلى (ن)، وهو مرادف "للمَوْضِع" (Topoi) الذي أشرنا إلى مدلوله، أما (أس الضامن) فهو تسويغ للموضع، في حين يقصد بالتقييد (Restiction) مجمل الملابسات، التي تستوجب إلغاء السلطة العامة للضامن. يُحدد هذا المكون الصيغة التي يتخذها قانون المرور، أي هل المرور من المعطى إلى النتيجة يحصل من باب الضرورة أم الاحتمال، ولهذا تم إقحام سور وجهي (modal Quantificateur) (من المحتمل).

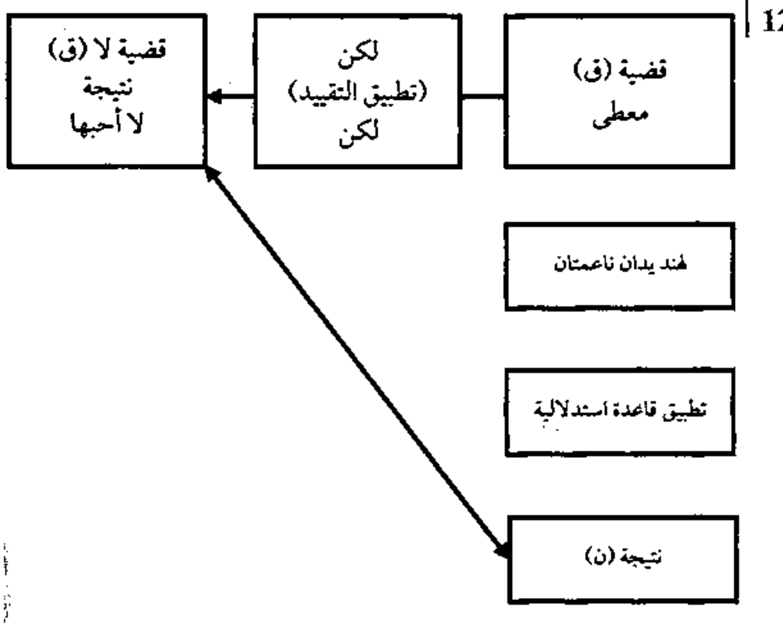
يُبين (أدام)، في هذا الخصوص، أن خطاطة تولمين تفتقر إلى مكون الحجاج المضاد (Contre argumentative)، الذي يجب أن ينزل منزلة قطب الرحى داخلها، لأن "الخطاب الحجاجي يتعالق، دائما، مع خطاب مضاد"[1]. لهذا يقترح، انطلاقا من نموذج تولمين، خطاطة تراعي "العلاقة الإضرابية" (Concessif) بين قضيتين، بمثابة نتيجتين متغايرتين، كقولنا:

-لهند يدان ناعمتان (ق) ولكن (لا ن) لا أحبها)

يُمَثل لهذا القول في إطار الخطاطة الآتية:

---

(1) أدام.م (1992) ص:118.



خطاطة 2: علاقة إضرابية (ق) لكن لا (ن)

تتضح العلاقة الإضرابية انطلاقا من السهم المائل، الذي يقصي النتيجة (ن)، ويُسَوغ ورود النتيجة (لا ن). يُسَجل على هذه الخطاطة كونها أقحمت العلاقة الإضرابية في حضنها، وحاولت إرساء أسس وصف ملائم للعلاقات الاعتراضية، على نحو جعل هذه الأخيرة متقاطعة مع الخطاطة الحجاجية الأولية.

ومسوق للتنبيه هنا أن الإطار النظري الذي يثوي خلف تصور فان ديك (1980م) تبنته الكثير من الأبحاث في مجال تعليمية النصوص، وطعمته بنتائج علم النفس اللساني، خاصة ما يتعلق

بالأبحاث التجريبية، التي عملت على رصد قدرات الأطفال على مستوى إنتاج أنماط نصية وفهمها وتذكرها. لقد بينت هذه الأبحاث أهمية معاينة كل نمط نصي، مبرزة أثر ذلك في عملية الفهم والتذكر والإنتاج. يمكن أن نمثل لذلك، بدراسة (1984م) Esperet.E[1]، التي ذهبت إلى أن الأطفال البالغين سن الخامسة، يستطيعون تمييز النص عن لائحة من الجمل الموضوعة، في غياب أي علاقة تنتظمها (اللانص). وتزداد هذه القدرة وضوحا في سن التاسعة. كما كشف ستين و بوليكاسترو (1984م) Stein et Policastro ، في السياق نفسه، عن حقيقة مضمونها أن الأطفال البالغين سن السابعة يستضمرون مفهوم الحكاية (Histoire) على نحو مماثل لطريقة الكبار[2].

نخلص مما تقدم أن لسانيات النص حرصت على تجاوز مواطن القصور التي ميزت الآلة الواصفة للسانيات الجملة لكونها لا تقوى على معالجة وتفسير الظواهر اللغوية، التي تتجاوز نطاق الجملة،

---

(1) Esperet.E (1984) «Processus de production: Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit» ; in ; Moscato.M & Pierautt-Le Bonniec (Eds) Langage: construction et actualisation. Pesses universitaires de France. Paris.

(2) Benoit.J & Fayol.M «Le développement de la catégorisation des types de textes» ; in ; Pratiques ; N°:62 ; P:74

الأمر الذي استدعى الرهان على مقولات وصفية، ترصد البنية الكلية للنصوص. وعلى الرغم من صعوبة تصنيف هذه الأخيرة فقد انصرف اهتمام لسانيات النص إلى رصد السمات المميزة لكل نمط نصي، مع استجلاء نسيج كل نوع وبيان خصوصيته. وللكشف عن بنية النمط الحجاجي اعتمد الكثير من الباحثين في مجال لسانيات النص على مرجعية تولمين (المقاربة الاستعمالية)، خاصة مفهوم الخطاطة الحجاجية، باعتبارها بنية موجهة للمتكلم أثناء جريان عملية إنتاج النص وفهمه وتذكره .

الفصل

الرابع

4

الحجاج والقدرة المعرفية عند الطفل

قليلة هي الأبحاث التي جعلت مدار اهتمامها دراسة تطور الحجاج عند الطفل، والمُتاح منها اتسم باختلاف الأهداف الموجهة لكل عمل، فضلا عن تباين في المسلمات المنطلق منها[1].

يُعَد بياجي مؤسس المدرسة البنائية، ومن أوائل الذين انشغلوا بالقدرة الحجاجية عند الطفل غير أن النتائج التي انتهى إليها لم تَسلم من نقاشات واعتراضات، خاصة على مستوى زمن ظهور معالم هذه القدرة، وتفسير العلل الكامنة وراء تطورها أو ضمورها.

(1) فرنسين تيريون 1997 ص: 65

نظر بياجي، في كتابه (الحكم الأخلاقي عند الطفل)[1]، إلى الحجاج عند الأطفال من زاوية "تطور المعرفة العامة"، ولم يُعالجه في إطار تفاعلهم الاجتماعي، وإنما اقتصر على دراسة تطور منطقهم الفرداني.

شكل التساؤل حول قدرة الطفل على إنتاج خطاب حجاجي محور أبحاث عديدة، دفعت البعض إلى محاولة الوقوف عند المحددات التي تضمن للخطاب فعاليته الحجاجية. لم تكن الإجابات عن هذا السؤال متجانسة، خاصة عند التطرق إلى قضية التطور اللغوي عند الطفل، ومع ذلك يمكن تصنيفها إلى ثلاثة

(1) Piaget.J (1932) Le Jugement moral chez l'enfant. Delachaux et Nestlé. Neuchâtel.

اتجاهات: ركزت بعض الأعمال على تطور أنماط الاستدلالات التي يتوسل بها الطفل (بياجي)؛ بينما اتجه البعض الآخر إلى البحث في تطور قدراته اللغوية، في حين حرص تيار بحثي على دراسة تطور القدرات الحجاجية (كولدر1996م).

بياجي وأطروحة الخروج عن المركز

تبقى أهم خاصية تطبع تصور بياجي كونه عمل على توطيد دعائم نظرية، حاولت استحضار قدرات الطفل التواصلية، وتعقبت تطورها التكويني (Génétique)، واهتدى إلى جملة من المفاهيم المركزية، أتاحت تفسير قدرات الطفل وسيروته المعرفية، ومن أهمها مفهوم "التمركز حول الذات"، الذي بسطه بداية في كتابه (اللغة والفكر عند الطفل) سنة (1923م)، ثم طوره، في أعمال لاحقة. كما خصص جانبا من انشغاله لدراسة أنماط الاستدلالات التي يعتمدها الطفل، حيث اهتم ببنية تمثلاته، من حيث كونُها إما أحكاما وإما استدلالات، فضلا عن ذلك وقف عند تطور هذه الاستدلالات في مرحلة الفكر الإجرائي الصوري (La pensée opératoire formelle)، ولقياس هذا التطور استند إلى إجرائين، يُتيحان رصد التطور المنطقي عند الطفل وهما: الاستقراء الموسع (Amplifiante Induction) والاستنباط الضروري (Déduction nécessaire)[1].

---

(1) Douaire Jacques(Dir.) (2004)Argumentation et disciplines scolaires. Collection: Didactiques, apprentissages, enseignements. p: 28

وإذا كان فكر الطفل، قبل السابعة والثامنة، يتجه إلى النمو في ضوء مستويين هما: اللعب والواقع، فإن ما يطبع سن السابعة والثامنة أن أحكامه تبدأ في التطور، عندما تظهر حاجته إلى النسقية (Systematisation) واللاتناقض (Non-contradiction)، فيصبح قادرا تدريجيا، بعد ذلك، على التفريق بين الواقع الموضوعي والواقع الكلامي. غير أن الظواهر التي تحول دون تكيفه مع الواقع الخارجي تنتقل إلى المستوى الكلامي، حيث يغدو الاستدلال المرتبط بملاحظة الواقع منطقيا، في حين تنتفي إمكانية حصول الاستدلال الصوري، إذ علينا أن ننتظر بلوغ الطفل سن الحادي عشر ليبدأ التقارب بين فكر الطفل والراشد. تخضع "تجربة الطفل المنطقية" لشرطين أساسين:

الأول، يكون فيها قادرا على تطوير الفكر الافتراضي الخالص (pensée purement hypothétique)، وعلى أساس ذلك يصبح كل ما يتصوره يدخل في باب الإمكان.

أما الشرط الثاني، فيقضي بضرورة وعي الطفل بعملياته الفكرية، وحرصه على تنظيمها، مع التسليم بوجود وجهات نظر أخرى غير تلك التي يتبناها. إن القدرة الحجاجية عند الطفل تظهر تجلياتها الأولى في هذه المرحلة، لأنها فيها يقوى على استحضار وجهة نظر الآخر، ويعمل على مراعاتها في خطابه.

يجزم بياجي ومريدوه بصعوبة الحديث عن القدرة الحجاجية عند الطفل، الذي يقل عمره عن سن 7-8، بما أن فكره ما زال

متمركزا حول ذاته (Egocentrique). ومضمون هذا المفهوم أنه يحيل على حالة معرفية، تُميز مرحلة من مراحل نمو الطفل، حيث تغيب لديه القدرة على تفريق الواقع عن الخيال، والذات عن الموضوع والأنا عن الأشياء الموجودة في العالم الخارجي... وتتجسد هذه الخاصية عبر التصرفات التي تصدر عنه، إذ يتحدث لنفسه ومع نفسه[1]. لقد بين بياجي أن الطفل الذي يندرج في مرحلة التفكير الحدسي (La pensee intuitive) (من4 إلى 6-7) يبقى سجين التمركز حول الذات، فيجد صعوبة كبيرة في تبني وجهة نظر الآخر (Bee et Boyd 2008). وهو أمر طبيعي بما أن نظرته إلى العالم تتسم برؤية أحادية، فهو لا يرى العالم إلا انطلاقا من ذاته، ويستبعد، على مستوى الوعي، إمكانية وجود وجهات نظر أخرى، تحضر إلى جانب وجهة نظره الخاصة. يعتقد الطفل في هذه المرحلة النمائية بأنه مركز الكون، "فكل شيء يوجد فيه هو موجود أصلا لخدمته، كما يعتقد أن الأشياء تأخذ الشكل الذي يراه هو، فهو لا يعي وجهات نظر الآخرين، بل لا يعتقد بوجودها أصلا". وبهذا يتبين أن التمركز حول الذات يتعارض مع القدرة على التفاعل الاجتماعي، والتكيف مع المُخاطَب...

إن تمركز الطفل حول ذاته يتجلى بناء على طبيعة الاستدلالات التي يتوسل بها، سواء على المستوى المعرفي أو الأخلاقي، فمثلا فهو

(1) علي الهنداوي (2007) علم النفس النمو.الطفولة والمراهقة. دار الكتاب الجامعي،. ص: 73.

لا يفهم بأن صديقه (س) يريد هو أيضا اللعب بالكرة خلال الاستراحة. ويجد صعوبة في مقاسمته الرغبة نفسها، الأمر الذي قد يترتب عنه نشوب صراع بينها. إن الطفل في هذه المرحلة يستعصي عليه جعل نفسه مكان الآخرين، فهو لا يقوى على تفهم وإدراك وجهات نظرهم. ولهذه الخاصية المعرفية تجليات على المستوى اللغوي، فتمركز الطفل حول ذاته ينعكس على مستوى سطح خطابه اللغوي، حيث يُكثر من استعمال الضمائر الدالة على التكلم (أنا)، سواء في الكلمات أو الأفعال. إن مناط الاهتمام بالنسبة إليه هو استحضار رغباته الخاصة، في منأى عن اهتمامات ورغبات الآخرين.

واللافت للانتباه أن دراسة تطور البنيات المنطقية عند الطفل قادت بياجي إلى الاهتمام بإنتاجه اللغوي، ولم يجعل هذا الأخير غاية في ذاته، وإنما اتخذه أحسن وسيلة لدراسة السيرورات الذهنية عبر تجارب ميدانية. ومقتضى هذه التجارب أن المُجَرب يدفع الطفل إلى الحديث العفوي، داخل شروط مُحددة، من دون القيام بأي تدخل، ليقوم بعد ذلك بإعمال تحليل للمضمون. وهو الأمر الذي أفضى إلى الوصول إلى نتائج فحواها أنه يمكن الحديث عن نمطين من اللغة لدى الطفل: اللغة المتمركزة حول الذات ولغة التنشئة (Langage socialisé): لا يكترث الطفل، في إطار النمط الأول، بمعرفة مُخاطَبه، ولا ينشغل بها إذا كان يستمع إليه، ولا يقوى على فهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين، وعندما يتحدث فإنه لا يستهدف

بخطابه إلا ذاته، ويشعر بمتعة وهو يشرك أيا كان في هذه العمليـة. إن هذه اللغة متمركزة حول الذات، لأنها لا تتحدث إلا عنهـا، ولا تستحضر الآخر. إن لغتـه أقـرب إلى الحـوار الـداخلي، بـما أنهـا لا تستهدف أي طرف آخر من أطراف العملية التواصلية.

أجرى بياجي مع طفلة في السادسة من العمر الحوار التالي:

- ميس ما اسم أختك؟
- أختي جنة.
- من هي أخت جنة؟
- ليس لجنة أخت.
- من تكونين أنت، ألست أنت أختها؟
- لا أنا ميس"[1].

يجيب بياجي عن السؤال الآتي: مـا الوضـع الاعتبـاري للغـة الطفل وما وظائفها؟، قائلا إنه يظهر منها أنها لا تطلع بـأي وظيفـة موضوعية ذات فائدة تُذكر، ويقتصر دورها في إسـهامها في أحـلام الطفل بدل منطقه. إنها تُشكل مرحلـة تمهيديـة للغـة التنشئة التـي ستبدأ في التطور التدريجي، لتغطي بعد ذلك نسبة مهمة مـن لغتـه. أما من جهة نسبة حضور اللغة المتمركزة حول الذات عنـد الطفـل الصغير، فتشير المعطيات الإحصائية المسجلة أنها تُغطي نسبة كبيرة،

---

(1) يوسف قطامي (2000) نمو الطفـل المعـرفي واللغـوي. الأهليـة للنـشر والتوزيع. الأردن. ص:220

فهي تُغطي 50٪ من الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الطفل الذي يقل عمره عن 6 سنوات[1].

أما "لغة التنشئة الاجتماعية" فتحيل على كل تلفظ ينزل منزلة تواصل، ويخصصه بياجي قائلا: يرد الحديث عن حوار... كلما جعل الطفل مضمون إبلاغه يَتجاوز ذاته، أي يتمحور حول شيء آخر. فالطفل الذي تكون تنشئته ناقصة عادة لا يبالي بالشخص الذي يتواجد معه، ولا بالاتصال الاجتماعي معه، ولا يقوى على تمييز الخصائص الأصلية للآخر. أما الطفل الذي استفاد من تنشئة اجتماعية ملائمة، فإنه يسعى إلى توطيد علاقة إخبارية مع الآخر، ويحرص على التكيف معه، حتى في اللحظات التي يجعل حديثه يتمحور حول ذاته.

إن السمة الجوهرية للطفل المتمركز حول ذاته أنه أثناء حديثه مع أقرانه نادرا ما يستحضر وجهة نظرهم. كما أنه نادرا ما ينشغل بما إذا كان الآخر قد استوعب كلامه، فهو لا يفكر في الآخرين أثناء حديثه. وتقترب لغته من لغة الراشدين كلما حرص أكثر على جعل كلامه مفهوما من لدن الآخرين، وسعى إلى تبسيط حديثه. لقد استنتج بياجي أن الراشد يفكر اجتماعيا حتى حينما يكون منعزلا، أما الطفل الذي يقل عمره عن سن السابعة، فإنه يفكر ويتحدث

(1) Gérard Vergnaud (2000) Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps. Hachette Education .Paris.P:42

بطريقة متمركزة حول ذاته، حتى في سياق اجتماعي[1].

والجدير بالذكر أن التمركز حول الذات لا يتخذ طابعا متجانسا خلال المرحلة المذكورة، وإنما يبدأ في التقلص تدريجيا خلال مرحلة التفكير الحدسي، ليتبدد نهائيا مع الدخول التدريجي في المرحلة الإجرائية الملموسة (Opératoire concrète) (6-7 إلى 12 سنة)، خاصة من خلال تفاعله الاجتماعي المستمر.

وبهذا تُقترن القدرة على الحجاج بسن متأخرة، حسب التصور البنائي، وذلك في تزامن مع إمكانية الطفل على استحضار وجهة نظر الآخر، الأمر الذي يتعذر حصوله قبل سن الحادي عشر، بما أن فكره يظل متمركزا حول ذاته، فتغيب عنده القدرة على التقابلية العقلانية (Réciprocité rationnelle)، حيث يكتفي بمخاطبة ذاته، ويعجز عن مخاطبة الأغيار.

غير أن النتائج التي انتهى إليها بياجي أثارت اعتراضات كثيرة، ومن منطلقات مختلفة، فمنذ بضعة عقود، وقفت مجموعة من الدراسات على نواح القصور في أطروحة بياجي التكوينية بخصوص قدرة الطفل على المحاججة، وانتهت إلى أن الطفل يحذق الحجاج في مراحل عمرية مبكرة، وبينت، بموازاة ذلك، أن أحكم وسيلة منهجية لمقاربة المقدرة الحجاجية عند الطفل هي الاستعاضة

---

(1) Janine Beaudichon (1982) Communication sociale chez l'enfant.Collection: Psychologie d'aujourd'hui; Éditeur: Presses p:32-34

عن "التكوينية الفردية"(Génétique individualisme) "بتكوينية تفاعلية"(Génétique interactionisme).

وتبقى السوسيو بنائية من التوجهات التي شددت على هذا المعطى، وقدمت بدائل وتصويبات للنظرية البنائية، وقوضت نتائج بياجي على مستوى المرحلة النهائية التي يكتسب فيها الطفل القدرة الحجاجية.

قدرة الطفل على الخروج من مركز الذات

وطد بياجي نظريته حول التطور المعرفي للطفل مركزا على عامل تفاعل الفرد مع المحيط المادي، ومنطلقا من حقيقة مقتضاها أن الفكر يتبع مسارا يبدأ من البعد الفردي ليتجه نحو الاجتماعي، ومنطلقا من أن التطور النهائي للطفل ذو طابع كوني، يتحقق في منأى عن السياق الثقافي الذي يوجد فيه الطفل، وفسر الكثير من الوقائع المرتبطة به (عدم فهم العلاقات، صعوبة الوعي، عدم القدرة على الاستبطان Introspection) بالركون إلى مفهوم التمركز حول الذات. غير أن هذا التصور اعترض عليه فيكوتسكي، في إطار النظرية السوسيو بنائية، مُبينا أهمية العامل الاجتماعي، باعتباره محددا أساسا للنمو. فالسيرورات الذهنية تُعد ذات أصول اجتماعية، حيث إن تفاعل الطفل مع المحيطين به داخل السياق الاجتماعي (الآباء، الأقران، الأطفال الأكبر سنا منه، المدرسون...) يسهم بشكل واضح في نموه المعرفي. وعلى أساس هذا المنطلق أضحى الاتجاه الحقيقي للفكر، "لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع

وإنما من المجتمع إلى الفرد"[1]. وأصبح نمو العقل الإنساني جزءا من سيرورة اجتماعية وثقافية. كما اعترض على التفسير الذي يربط الوقائع الملاحظة عند الأطفال بعامل التمركز حول الذات.

اللغة المتمركزة حول الذات: موضع مساءلة

إذا كانت اللغة المتمركزة حول الذات، حسب بياجي، بمثابة العامل الأساس الذي يفسر تأخر قدرة الطفل على المُحَاجة، فإن فيكوتسكي اعترض على مرتكزات هذا التصور، وذلك بتسليط ضوء التحليل والنقد على مفهوم اللغة المتمركزة حول الذات، حيث وضعها موضع مساءلة من زوايا عديدة: تكوينية ووظيفية وبنائية.

ينطلق فيكوتسكي من مسلمة تنص على أن اللغة عامة ذات طبيعة اجتماعية وبين-ذاتية (Intersubjectif)، وهو منطلق يقلب معادلة بياجي، خاصة عندما يُقر بأن اللغة المتمركزة حول الذات تتوسط لغة التواصل مع الغير واللغة الداخلية، وتتوسط الفكر الأنوي (Autistique)عند الرضيع والفكر الموجه والمرتبط بالتنشئة عند الطفل الذي يعرف تطورا[2].

إن منشأ المفارقة بين التصورين أن منطلق بياجي ينطلق من وجهة نظر الطفل، ويعتبر التمركز حول الذات إحدى خصائص

(1) المرجع نفسه. ص: 122

(2) Gérard Vergnaud (2000).P:41

الحكم (Jugement). بينما ينشغل فيكوتسكي بالوظيفة النفسية للغة المتمركزة حول الذات، ويستدل على أنها تَوَجُّه فكري، نلمسه كذلك عند الراشد، ويتخذ شكل لغة داخلية[1]. إن منطلق بياجي تحكمت فيه مرجعية علم النفس، بما أنه يؤكد أن فكر الرضيع ذو طابع أنوي وأن التمركز حول الذات مستمد منه مرحليا.

وإذا كان بياجي قد استدل بمعطيات تجريبية تبين، على المستوى الإحصائي، أن اللغة المتمركزة حول الذات تحضر بقوة في لغة الأطفال الصغار، فإن فيكوتسكي يعترض على هذا التفسير، منطلقا من بحث ميداني أجراه على أطفال، حيث طُلب منهم القيام بمهمة (رسم لوحة)، من دون توفير الأسباب التي تُتيح إنجازها على النحو المطلوب، أي توفير الوسائل الضرورية الكفيلة بتحقيق المهمة، (غياب الورق والأقلام الملونة والصباغة...). أفضت نتائج هذه التجربة إلى أن نسبة حضور اللغة المتمركزة حول الذات عند هذه العينة مرتفعة، وكأنه كلما حصل وعي بالصعوبات التي تعترض الطفل، كلما اتجه إلى اللغة المتمركزة حول ذاته. أما الأطفال الكبار فإنهم عندما يواجهون مثل هذه الوضعية فإنهم يُعملون تفكيرا صامتا، لتجاوز هذه الصعوبة. والتعليل الذي يقدمه لتفسير هذه الظاهرة، بخصوص هذه العينة من الأطفال، كون اللغة المتمركزة حول الذات تبقى على مستوى الاستبطان، فهي لا تُقترن

---

(1) Ibid. ;P:42

فقط بالوظيفة التعبيرية، وإنما تطلع أيضا بوظيفة إعداد خطة لحل المشكلة التي تعترض الطفل.[1]

كما تظهر حدود الاختلاف بين تصوري بياجي وفيكوتسكي عند الإجابة على السؤال الآتي: ما مآل اللغة المتمركزة حول الذات؟ يُقر بياجي بأنها تبدأ في الزوال مع السيرورة الزمنية، لتحل محلها لغة التنشئة. بينما يذهب فيكوتسكي إلى أنها تتحول إلى لغة داخلية. فاللغة المتمركزة حول الذات تبقى حاضرة عند الراشد أيضا غير أن حضورها يتميز بالغنى مقارنة بتلك التي يتوسل بها الطفل الصغير، فعندما نضع الراشد في وضعية تجريبية، ونطلب منه التفكير بصوت مرتفع أثناء القيام بنشاط معين، فإن معالم اللغة التي يستند إليها تحضر في ثناياها خصائص اللغة الأنوية الطفولية[2].

الحجاج ينمو بالتعلم

يمكن أن تظهر معالم القدرة الحجاجية عند الطفل في سن مبكرة شرط أن تُهيأ الشروط التعلمية المناسبة. لتعليل هذا التصور يمكن الاستناد إلى مفهومين مركزيين هما: السند (L'étayage) أو (échafaudage)، والمنطقة الأقرب إلى النمو(Zone proximale de développement). يُراد بالمفهوم الأول كل مساعدة أو توجيه يُقَدمه الراشد أو القرين إلى الطفل، بغرض تطوير مكتسباته عبر

(1) Ibid.P:43

(2) Ibid. ; P:44

فضاء تُهيأ فيه أسباب الحوار والنقاش، مع مراعاة قدراته الحالية والممكنة. يطلع الوسيط بدور حاسم في تطوير قدرات الطفل، خاصة عندما ينجح في مراعاة منطقه، ويتفهمه، ويخلق جسر معه. دويون وفيشر (2010ص:9)Doyon et Fisher .

أما المفهوم الثاني (المنطقة الأقرب إلى النمو) فإنه يحيل على الانحراف الموجود بين ما يمكن أن يقوم به الطفل بمفرده، والمستوى المحتمل الذي يمكن أن يصل إليه بمساعدة الراشد أو الوسيط أو قرين يمتلك خبرة. وهو مفهوم يسمح بوصف "الوظائف التي تكون في حالة تحول عند الطفل". كما يُحيل على فضاء يتحقق داخله النمو، ويُمثل محور أنشطة تعلمية، ويساعد في معرفة الخطوات المستقبلية للطفل ودينامية تطوره، حيث تُراعى ليس فقط النتائج المحصل عليها، وإنما أيضا تلك التي في طور الاكتساب[1]. كما تجدر الإشارة إلى أن الحديث عن هذ المفهوم لا يمكن فصله عن المحدد الزمني، بما أن الأمر يتعلق بفرق على المستوى الزمني بين أداءين للطفل: أحدهما يحدث في الزمن (أ)، ويقوم به المتعلم بمفرده؛ والآخر يحدث في زمن (ب)، ويُنجزه المتعلم بمعية الراشد.

من هذا المنطلق فإن الطفل الذي يعجز عن نصب حجج للدفاع عن رأي أو دحض رأي آخر كتابيا أو شفهيا، يمكن تطوير قدراته إذا نجح الوسيط في استهداف "المنطقة الأقرب إلى النمو".

---

(1) المرجع نفسه. ص:123

إن الحجاج المكتوب لا يَخرج عن الإطار الذي يُسميه فيكوتسكي "بالوظائف النفسية العليا" للطفل، والتي يمكن رصدها انطلاقا من محطتين مختلفتين:

الأولى، تتجلى في الأنشطة الجماعية التي يُدعمها الراشد أو القرين الذي يمتلك خبرة، وهي أنشطة يصعب أن يقوم بها الطفل بمفرده، فقد يُطور لديه القدرة على تعليل المواقف، ونصب الحجج والربط فيما بينها.

أما في المستوى الثاني، فتظهر هذه الوظائف عبر أنشطة الطفل الفردية، وتُستبطن في فكره، وتبدأ العمليات أو الآليات الداخلية الفردية في العمل.

يُعد تطور الوظائف النفسية العليا حصيلة تفاعل بين النمو الطبيعي، الذي يرتبط بالنضج العضوي، وبين عملية الاكتساب الثقافي، المقترنة بنشاط التعلم[1]، وما يقوى على "فعله الطفل اليوم بمساعدة الراشدين يمكن أن يقوم به غدا و بمفرده"[2]. وعلى أساس هذا التصور ميَّز فيكوتسكي بين محطتين أو وضعيتين: الأولى، يكون فيها الطفل قادرا على القيام بأشياء معينة أو حل مشكلات بمفرده، في منأى عن أي مساعدة أو توجيه من الراشد (النمو الحالي للطفل). أما في المحطة الثانية، فيتحدد مستوى النمو

(1) المرجع نفسه. ص:122

(2) المرجع نفسه. ص: 123

المتوقع، إذ يمكن أن نرصد فيها ما ينجح الطفل في القيام به، بمساعدة الآخرين وتوجيهاتهم "القدرة الاحتمالية للنمو" (capacité potentielle de développement). وتُغطي "المنطقة الأقرب إلى النمو" المسافة الفاصلة بين هاتين المحطتين.

ويبقى أهم اختلاف بين تصوري فيكوتسكي وبياجي أن الأول يُشدد على أن منطقة النمو المحتمل تقوم على مسلمتين: مسلمة وجود إمكانية للنمو، ومسلمة ضرورة الوِساطة الاجتماعية الثقافية":[1] بخصوص المسلمة الأولى، يُشدد فيكوتسكي على أن الطفل باستطاعته السيطرة على نموه، ذلك أن لديه "قابلية للنمو، الذي يعتبر متغيرا تابعا لتعلم الطفل"[2]. غير أن هذه النقطة تشكل مناط الخلاف مع تصور بياجي، الذي يجزم بأن النمو يسبق التعلم، الأمر الذي يلزم عنه القول أن المستوى النمائي للفرد يؤثر في قدراته التعلمية، كما تصبح مجموعة من التعلمات مقرونة بمراحل عمرية محددة. ومن هذا المنطلق تصبح القدرة الحجاجية عند الطفل غير مقرونة بمراحل عمرية محددة مسبقا (انطلاقا من السنة الثانية عشر)، وإنما تخضع لسيرورة نمائية، والتعليم الجيد هو الذي يسبق النمو"[3].

---

(1) بيتراند (2007) ص:161

(2) المرجع نفسه.

(3) Michel Grangeat (2008) Lev S. Vygotski L'apprentissage par le groupe,dans: Eduquer et former. P:123

أما بخصوص المسلمة الثانية (الوساطة الاجتماعية الثقافية)، فيشدد فيكوتسكي على طبيعة "منطقة النمو المحتمل"، فهي تتميز بطابع اجتماعي ثقافي: فعندما يتدخل المدرس، داخل السياق المدرسي، ويساعد المتعلم في تطوير قدرته على التعبير عن مواقفه الخاصة، والطرق الفعالة لنصب الحجج المدعمة لرأيه، وكيفية الاعتراض على آراء الآخرين بالحجج المضادة، ويُقدم أمثلة يمكن أن يحاكيها المتعلم، فمن شأن ذلك أن يُسهم في ظهور معالم القدرة الحجاجية في سن مبكرة.

الحجاج أداة لدراسة القدرة المعرفية عند الطفل

ظهرت في العقود الأخيرة زمرة من الأبحاث جعلت أس اهتمامها دراسة القدرة المعرفية عند الطفل، فكان لا مناص من اتخاذ الحجاج أحكم وسيلة لدراسة مدى قدرة الطفل على الخروج من مركز ذاته، وهو أمر جعل باحثين يركزون بشكل أساس على طبيعة الحجج المعتمدة في إنتاجات الأطفال، وهذا الصنيع قادهم إلى الوقوف عند معيار مقبولية الحجج، والذي يتحدد في ضوء جملة من الاعتبارات، كمراعاة الطفل لأفكار المخاطَب واهتماماته، ومن أهم الأعمال التي يمكن الاستشهاد بها، في هذا الإطار، ميلر.م

(1987م) Miller.M [1] وويـــس وســـاكس (1991م)
[2]Weiss.D.M & Sachs.

التفاعلية التكوينية لميلر

رصـد ميلـر(1987) الحجـاج بنـاء عـلى منظـور تفـاعلي تكويني، جعل من "تطور الحجاج الجمعـي" (Development of collective argumentatif) أداة لتجنب نقائص التكوينية الفردية. لهذا أنزل التفاعلات بين الأطفال المنزلة التي تستحقها، لمن يـروم استجلاء المقدرة الحجاجية عند الطفل ويُحدد مسارها النهائـي عـلى النحو المطلوب. يحرص ميلر(1987م) على التنبيه على أن مقومات الحجاج لا تتحدد فقط بموجب اعتبـارات المتكلم، ولكـن يحْسُن أيضا أخذ اعتقاداته بعين الاعتبار، بحكم الصلة القوية التـي تجمـع الحجاج بتمثلات الأشخاص. يُشترط في هـذه الأخـيرة أن تـنهض على قيم مشتركة ومعـايير جماعيـة (Collective normes)، كـي لا يقع الإخلال بمقبولية الحجج. إن الحجة المقبولة، حسب ميلر، هي التي تستند إلى قيم تؤمن بها مجموعة بشرية، ينتمي إليها المتكلم.

على هذا الأساس، تعقبت دراسته تطور الحجاج عنـد الطفـل

---

(1) Miller. M (1987) «Culture and collective argumentation» ; in ; Argumentation, 1

(2) Weiss. D. M & Sachs.J (1991) «Persuasive stratégies used by preschool children», in; Discourse Processes,14.

عبر محطات عمرية، ومن زاوية جماعية، وأناطت عناية خاصة بنـوع الحجج المنصوبة في العملية الإقناعية، حيث خلـصت إلى أن المـسار التطوري للحجاج يمر مـن المراحـل الآتيـة: الأولى، يطلـق عليهـا "مرحلــة خـصومة بـدون حجـج" (Antagonism without argument)، تُقترن بالأطفال البالغين سن الثالثة، إذ يعجزون عـن تقديم الحجج التي تُعاضد مواقفهم. لكن عندما يبلغ الطفـل سـن الرابعة عشر، فإن إنتاجاته الخطابية تميـل إلى تـسويغ الآراء بحجـج تستند إلى "معايير جماعية"، فيشهد لهـا بـصحتها ومقبوليتهـا. بهـذا تقوى المقدرة المعرفية عند الطفل على الخروج من مركز الذات متى توفرت الأسباب المهيئة لذلك. إن المنطلق الأساس في أطروحتـه لا يخرج عن النتائج التي أقرتها دراسات سابقة، والتي جزمت بأنه كلما استطاع الطفل أن يُميز "السمات" المسندة إلى مُخاطَبيه، انعكس ذلك إيجابا على خطابه الحجاجي.

انطلق سـتين وميلـر Stein et Miller مـن دراسـة ميدانيـة، أُجريت على عينة أطفال، قُدمت لهم وضعية خلافية بين شخـصين، وطُلِب منهم اتخاذ موقـف صريـح منهـا، وذلـك بمـساندة أحـد الأطراف المتنازعة، فأظهرت النتائج أن الأطفال منذ سـن الخامـسة يقوون على الخروج من مركز ذواتهم، "فعلى الرغم من عجزهم عن إدراك كل مظاهر اسـتدلالات الخـصم، فـإنهم يـستطيعون تقـديم سبب واحد أو سببين ملائمين يدعمان الموقف المـضاد"[1]، وإنتـاج

(1) كولدر (1996) ص: 120

تعليلات مركبة، واستدلالت منطقية منسجمة مع المواقف المتبناة. إن معالم القدرة الحجاجية تظهر عند الأطفال متى شعروا بأن الأمر يهمهم، أو أن عليهم أن ينخرطوا في النزاع أو الخلاف. باختصار، فإنهم يستطيعون إنتاج خطاب حجاجي، "إذا شعروا بأن لديهم ما يقولونه وأنه من المهم أن يصرحوا به"(1).

وتتلخص الأطروحة المركزية في أعمال ميلر في أن الطفل لكي يُحاجج عليه أن يخرج من مركز ذاته، وهذه الفكرة إذا كانت شائعة في الأوساط العلمية، فإن منشأ الاختلاف هو الإقرار بأن القدرة الحجاجية تظهر في سن مبكرة.

الاستراتيجية الإقناعية عند الطفل

خصص ويس وساكس(1991م) دراستهما للاستراتيجية الإقناعية، التي يعتمدها الأطفال، المتراوحة أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة، وانشغلا برصد أنواع الحجج التي يَنْصبونها لبلوغ مقاصدهم الحجاجية، ولاحظا أن أغلب الدراسات التي رصدت القدرة الحجاجية عند الأطفال اعتمدت على إجراء تجريبي، يتبنى فكرة "الوضعيات الإقناعية الافتراضية" (Hypothetical persuasive situations)، وهي طريقة يُمكن الاعتراض عليها، لأنها لا تُنيط عناية بالدوافع الفعلية، التي تضمن نجاح حجاج

(1) كولدر (1996) ص:62

الأطفال[1]. لهذا السبب، يتبنى الباحثان منهجا ينهض على تقنية، يُصطلح عليها "بالعفوية المراقبة" (Controlled improvisation)، تتيح للمُجرب النفاذ إلى ملكة الطفل السوسيولسانية، وذلك باللجوء إلى لعبة تتم بين الطفل والمجرب. يتبع هذا الأخير خطاطة (Script) محددة، تُمكن من مراقبة الوضعية التجريبية.

ينص مضمون التجربة الأولى على ما يأتي: «لنزعم أنك عمَر وأن حسنا أعز صديق لك. يتوفر حسن على لعبة جديدة ترغب اللعب بها، لكنه يرفض ذلك. اجعله يعيرك إياها، إذا تمكنت من ذلك ستحصل عليها كغنيمة».

أما مضمون التجربة الثانية: فينزل فيها المُجَرب منزلة الأم، بينما يقوم المفحوص مقام ابنها، وهو مدعو إلى محاولة إقناعها، كي تشتري له لعبة خاصة. في حالة نجاحه، يحصل المفحوص على اللعبة، التي يرغب فيها.

بعد إجراء هذين الاختبارين، توصل الباحثان إلى أن الاستراتيجيات الحجاجية الأكثر ترددا وشيوعا عند الأطفال هي:

---

(1) يقول الباحثان في هذا الصدد:

"Children must be sufficiently motivated in order to demonstrate the fulll range of their persuasive skills" P:56.

- الاستحضار المعياري (Norm invocation)، حيث يتوسل الطفل بقواعد وحجج عقلية.
- الجزاء الإيجابي (Positive sanction)، تنهض هذه الاستراتيجية الحجاجية على تقديم معروف أو مساومة...
- الجزاء السلبي (Negative sanction)، يقصد بهذه الطريقة القيام باستجداء أو صراخ أو اعتداء فزيائي.
- الالتماس (Request) وهو ضرب من ضروب الطلب؛
- الإثباتات الكلامية، التي تكتسي قوة (Forceful verbal)، وهي تستهدف تحقيق رغبات معينة.

ويلخص الجدول أسفله توزع نسب هذه الأنماط:

النمط الحجاجي	التردد	النسبة المئوية
جزاء إيجابي	187.5	37.4
جزاء سلبي	122.5	24.5
التماس	79.5	15.9
استحضار معياري	67.0	13.4
إثبات	44.5	8.9

كما انتهى الباحثان إلى أن لمتغير الجنس تأثيرا في الأنماط المستخدمة: فالذكور أميل إلى التوسل بالاستحضار المعياري في استراتيجيتهم الحجاجية، في حين أن الإناث يتجهن أكثر إلى استخدام الالتماس.

ظهور الحجاج مرتبط بالقدرة على الكلام

رصد فرانسوا François (1980، 1981، 1982، 1983م) الحجاج عند الطفل مركزًا على دينامية التفاعل الكلامي أو الحواري، وجاعلًا من موضوع الانتقالات الخطابية (Déplacement discursive) داخل الحوارات المترددة بين الأطفال هي بؤرة الاهتمام: من قبيل تغيير في تيمة الخطاب، أو موضوعه، أو في وجهات النظر... انشغل فرانسوا بشكل أساس بخطابات أطفال الذين يدرسون في الروض خاصة البالغين منهم ست سنوات، وتوصل إلى حقيقة مقتضاها أن خطاباتهم تتميز بالغنى، خاصة على المستوى النوعي، أي بالنظر إلى نوعية التفاعل الكلامي. ويمكن أن نستشهد بمثال:

"بيير : ليس الأمر مشابها، لأن الفتيات أحيانا لديهم تنورات، والأولاد ليس لديهم أبدا.

صابين: أحيانا فإن الأولاد يلبسون تنورات وفساتين.

حكيم: والإيكوسيون يلبسون أيضا تنورات، والإيكوسيون أيضًا.

بيير : السود أيضًا. حتى إنه أحيانا يلبس السود تنورات أيضًا، تنورات صغيرة من أوراق الموز"[1].

---

(1) نقلًا عن كولدر (1996) ص: 82

يكشف هذا المقطع الكلامي عن فعالية في الحوار المتردد بين الأطفال؛ إذ لا يمكن للطفل أن ينجز هذا الحوار بمفرده، في إطار حوار داخلي. لقد أتاح هذا التفاعل الكلامي للطفل أن يتلفظ بأشياء ما كان أن يقوم بها في منأى عن الأطراف الأخرى، وقاده تفاعله معهم إلى إنتاج خطاب حجاجي يستوفي أهم الشروط اللازمة، بما أن الحوار أتاح الانتقال من الموقف (أ) القاضي بأن (الأولاد والفتيات لا يلبسون الملابس نفسها) إلى الموقف (ب) الذي ينص على (أن الأولاد والفتيات يمكن لهم أن يلبسوا الملابس نفسها). كما استطاع الأطفال أن يعدلوا من تمثلات بيير بواسطة آلية التقييد والتخصيص والتتمة

(Restriction_Spécification_complément)[1].

وقف فرانسوا وفريقه عند خاصيتين تُميزان الحوار الحجاجي عند الأطفال: الأولى، تتمثل في أنه يُدبر بكيفية متعددة (polygérés) وأنه يستند إلى جملة من العمليات لبناء الموضوع الخطابي بشكل تدرجي، كأن ينتقل من صيغة خطابية إلى أخرى، (من العام إلى الخاص أو من الممكن إلى الضروري، أو من الظاهر إلى المُضمر...) أو من "وظيفة حجاجية" إلى أخرى (تركيب...).

إن تحليل الاستراتيجيات الحجاجية المعتمدة في خطابات الأطفال تقتضي مساءلة طبيعة هذه الانتقالات الخطابية.

---

(1) كولدر (1996) ص: 82

نستنتج في ضوء ما تقدم أن العديد من الأبحاث سعت إلى تتبع الحجاج عند الأطفال في مراحل عمرية متباينة، وانطلقت منه لروز قدرتهم المعرفية، والكشف عن التمايزات النهائية. غير أن النتائج المتوصل إليها ظل يطبعها الاختلاف، لأسباب عديدة، من بينها تباين في المنطلقات التصورية (بنائية، سوسيوبنائية، المنظور التفاعلي التكويني...)، أو بسبب طبيعة الأبحاث التجريبية نفسها. تباينت مواقف الباحثين، بين من يجزم بأن القدرة الحجاجية لا تظهر في سن مبكرة، بما أن الطفل يصعب عليه الخروج من مركز ذاته، ومن يذهب مذهبا مخالفا، فيجزم بأن القدرة الحجاجية تتجلى مظاهرها في مراحل مبكرة، لكن بشرط أن تُهيأ الأسباب الكفيلة بإنمائها(الوساطة)، لأن جزءا كبيرا من النمو يتحكم فيه الإنسان.

الفصل الخامس

5

الحجاج المكتوب والشفهي عند الطفل

يَتَمزى الإنسان عن باقي المخلوقات بسمات جوهرية، ظلت مناط اختلاف أوصاف وتحاليل مجموعة من الفلاسفة، فتارة يُحدد الإنسان بأنه "كائن عقلاني" وتارة بأنه "حيوان سياسي" وما إلى ذلك... غير أن العديد من الروافد المعرفية الحديثة (علم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات...) تكاد تُجمع على أن القدرة اللغوية مُحدد أساس للكائن الإنساني، الأمر الذي يترتب عنه الاستعاضة عن التعريف القاضي بأن الإنسان حيوان عاقل، وتبني، في مقابل ذلك، تحديدا ينص على أنه حيوان رمزي، مثلما يطرح إ.كاسيرر E. Cassirer. يبقى التفكير والسلوك الرمزي من أهم ما يُميز الكائن الإنساني، سواء تعلق الأمر بالإشارات أو الرسومات أو علامات المرور، أو رموز رياضية وكيميائية... كما تبقى الكلمة أهم لغة رمزية على الإطلاق...لأنه يصعب فصلها عن طبيعة الحياة الإنسانية، شأنها شأن الغذاء والتنفس...

إن اكتساب الطفل للغة الأم يكتسي أهمية بالغة، فهي ليست مجرد امتلاك وسيلة خارجية، تُسخر في عملية التبليغ، بل إنها تطلع بدور فاصل "في العلاقة التي يقيمها الإنسان بين نفسه وبين الحقيقة"، وعن طريقها يستطيع تمثيل العالم[1]. كما تُسخر في الكثير من الوضعيات التواصلية للتعبير عن المواقف التكلمية، والتدليل عليها بواسطة الحجج، قصد تعديل آراء الآخرين، أو تسويغ مواقف المتكلم. وطبعا فإن الحديث عن هذه الوظيفة الأخيرة يجر إلى طرح أسئلة حول الحجاج في علاقته بالنسقين اللغويين: الشفهي والمكتوب، وحول العمليات والوسائط المقترنة بهما.

---

(1) سرجيو سبيني (2001) التربية اللغوية للطفل. ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي. القاهرة. ص:7

نظاما الشفهي والمكتوب

تظهر مقومات الحجاج الجوهرية داخل النسق الشفهي، وهي حقيقة تم الجزم بثبوتها منذ التقاليد البلاغية القديمة، بحكم أن أطراف العملية التواصلية تكون وجها لوجه، مما يُقوي إمكانية التفاعل المباشر، فيعرض كل واحد أمام الآخر مواقفه وآراءه، ويبسط الحجج المُعاضدة لها، سواء في المناظرات أو المقابلات، ويعقب كل طرف على آراء الآخر والحجج المُدعمة لها إلا أن هذا الجزم يدفع إلى طرح سؤال حول طبيعة العلاقة التي تنتظم الحجاج الشفهي بالكتابي، هل هي قائمة على الامتداد والتداخل؟ أم تنهض على الاستقلالية؟

شكل موضوع العلاقة التي تنتظم الشفهي بالكتابي محور العديد من الدراسات عبر قرون عديدة، ومثلت نقطة خلافية: فالمكتوب، حسب، أفلاطون وروسو، تابع للنظام الشفهي، لأنه مجرد تمثيل بسيط للكلام، في حين يذهب آخرون، كودي Goody ,J، إلى أنه يحظى باستقلالية، لتغاير الدعامات في كلا النظامين[1]. والحقيقة أن هذا التفسير لا يسلم من اعتراضات، لكونه ينظر إلى التعالق بين الشفهي والكتابي من زاوية ضيقة، لا تأبه للعلاقة المعقدة التي تُميزهما: فالنص المكتوب يصعب اختزاله في عملية تحويل أقوال شفهية إلى تعابير كتابية. والشفهي لا يمكن

(1) Hagège,Cl (1991) L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines, Paris, Fayard. P ,89

حصره أيضا في تبليغ رسائل صوتية، لأنه يتوسل أيضا ببلاغة الصمت، أي أن مقوماته الجوهرية لا تنحصر فقط في ما له علاقة بالمنطوق، وإنما يشمل أيضا حركات الجسد، وتعابير الوجه، والإيماءات...إلخ. فضلا عن ذلك فإن الممارسة الخطابية في الشفهي تنأى عن نظيرتها الكتابية، ولعله بتتبع العديد من الظواهر اللغوية المعتمدة في النسقين يسمح بإقامة بعض الحدود الفواصل بينهما. تُدعم فرانسواز كاديت Françoise Gadet (2000) هذا الرأي بالاستناد إلى قضية التقطيع في النسقين اللغويين، فالاختلاف بينهما يمكن الوقوف عنده بمساءلة الوحدة المعتمدة في كل نسق، فالنموذج الجُمْلي يظل مستحكما في النظام المكتوب، خلافا للنظام الشفهي الذي ينهض على منطق تنظيمي مُخالف. لا يقف الفرق عند هذا المستوى، بل يمتد أيضا إلى خصوصية الوضعيات الشفهية، التي تتميز بحضور ظواهر من قبيل الوقف والتكرار والإضمار...الأمر الذي يجعل الحديث واردا عن بلاغة الشفهي بدل لسانيات الشفهي[1].

يخرج الناظر في الكتابات التي تطرقت إلى هذه القضية بنتيجة مضمونها أنه كثيرا ما يتم قرن "اللغة المكتوبة" بالنظام البصري، خلافا للشفهي، الذي يتميز بمجموعة من الخصائص المائزة، من

---

(1) Françoise Gadet (2000) L'oral: Aspects linguistiques et ethnologiques. Dans: La place de l'oral dans nos enseignements. Actes du colloque. P.23

بينها ارتكازه على الأصوات، واهتزاز الحبال الصوتية. فضلا عن ذلك يتسم بمراعاة معيار القرب، فالكلام المُتلفظ به، في الوضعية الحوارية مثلا، يتسم بتردده بين طرفين حاضرين حضورا فزيائيا، فيُعاين أحدهما الآخر معاينة مادية، الأمر الذي يُقوي درجة التفاعل بينهما، ويتمظهر ذلك على المستوى اللغوي (التنغيم، الإضمار...) وغير اللغوي (تعابير الوجه، حركات الجسد...).

تتحقق اللغة الشفهية بحضور أطراف العملية التواصلية حضورا فعليا، فيخضع تواصلهم، بشكل مباشر، لمستلزمات المقام التخاطبي، ولهذا تطفو على سطح الخطاب "الخصائص المميزة للشفوية (Oralité) بما فيها التكرار والتأكيد والتصحيح والضغط الصوتي والملفوظات غير التامة والقطائع..."[(1)]. بل يمكن أن تتجسد ردود أفعالهم في شكل وسائل غير لغوية، كما أشرنا، كالإيماءات والتعابير الجسدية. أما اللغة المكتوبة فذات رتبة بصرية، حيث تتجسد في فضاء محدد (ورقة – شاشة حاسوب...)، وتتشكل من آثار قابلة للقراءة، "وتنتظم في إطار مركب ومتعدد الأشكال (خط اليد، مطبوع...)، وتستدعي تدبيرا ملائما لفضاء الصفحة أو الورقة... إضافة إلى التحكم الحركي الذي يُخول إعادة إنتاج رسم مُدرك إدراكا بصريا. وعلى المستوى المعرفي يستدعي المكتوب معرفة بالأعراف والرسوم المكتوبة، وتعرف العلامات"[(2)]. بل ثمة ثوابت مهمة يجب استحضارها عند نصب

(1) د. عباس الصوري (1998) ص:80.

(2) Thyrion.F (1997) P: 30

حدود بين الشفهي والكتابي: فخصوصية النظام المكتوب تظهر بناء على تضمنه لمقومات مخصوصة، فهو من جهة، شكل من أشكال "التجريد" (Abstraction)[1]، إذ يُحول اللغة المحسوسة إلى تمثلات (كلمات)، ومن جهة أخرى، يفتقد إلى مخاطَب مباشر، أو لنقل إنه في منأى عنه على المستوى الفزيائي، ولهذا فهو مدعو إلى أن يُجرد من ذاته ذاتا أخرى، تنزل منزلة المتلقي، فتُقوِّم خطابه من جهة تداوله.

تتحدد العلاقة التي تنتظم المكتوب بالشفهي، في اعتقادنا، استنادا إلى تصور مقتضاه أن المكتوب ينزل منزلة فرع عن الكفاية اللغوية، حيث تتحدد أهم خصائصه في "وجود علامات كتابية (Signes graphiques) تمثل اللغة داخل أنظمتنا الكتابية، وتتيح قراءتها، وكذا بناء المعنى وإعادة بنائه، في إطار وضعيات تفاعلية مخصوصة"[2]. وفي ضوء هذا المنطلق، عادة ما نجد بعض المناهج التربوية تتفطن إلى طبيعة العلاقة التي تجمع النسقين، وتتجنب النظرة الضيقة التي تحصر الكفاية اللغوية الكتابية في مجرد نقل نظام الشفهي إلى مكتوب. وتتبنى منطلقا يقضي بأن الشفهي يشترك مع المكتوب في نقط ائتلافية، ولكن في مقابل ذلك، يتميز بمقومات خاصة، الأمر الذي يستلزم التمييز بين صنفين من الكفايات: الأولى شفهية، والثانية مكتوبة.

---

(1) شنولي (1988) ص:261.

(2) Thyrion.F (1997). P: 30

ما يلفت الانتباه أن المظاهر التي تُميز النظام المكتوب، والتي أتينا على ذكرها، إذا لم يستضمرها المتعلم، على النحو المطلوب، خلال الأنشطة التعلمية، فإن ذلك ينعكس سلبا على مستوى تحقق جميع أنماط الكتابة. وعادة ما تُطرح مشاكل متصلة بالكتابة في مراحل عمرية مبكرة، علما أن "نجاح التعلم يمر من مرحلة التلاؤم والتكيف مع هذا المُحيط الغريب بالنسبة للكثيرين، ألا وهو عالم القراءة والكتابة"[1].

وباستجلاء بعض المحددات التي تُميز تعلم الشفهي والكتابي في المراحل العمرية المبكرة، يُلاحظ أن تعلم الطفل للأصوات اللغوية داخل محيطه الأسري يتحقق بموجب آلية المحاكاة، والمحاولة والخطأ. بينما يقتضي التعلم في النظام التواصلي الكتابي اعتماد طريقة نسقية، عادة ما تكون جدران المدرسة هي الفضاء الطبيعي لحصول هذا التعلم، لأنها مؤهلة أكثر لاكتساب ما يُسميه فيكوتسكي "بالوظائف النفسية العليا". إن هذه الأخيرة تستدعي وساطة مخصوصة، تساعد الطفل على استضمار ضوابط النسق المكتوب، والتغلب على الصعوبات التي تعترض اكتسابه، فلا يخفى أن تمثيلات المكتوب "من حيث كونها نمطا لنقل الثقافة المدرسية والمُحافظة على التقاليد" يمكن أن تطرح صعوبة على مستوى التملك من لدن الطفل[2].

---

(1) E ;Charmeux (1983) L'écriture à l'école. Paris . CEDIC .p:120

(2) Thyrion.F (1997). P: 31

إن الحديث عن المكتوب، في بعده النصي، يقود إلى تبني نظرة تستحضر جملة من المفاهيم كالاتساق، والانسجام والتدرج، فيغدو المكتوب في ضوء ذلك عبارة عن وحدات (أو قضايا) مقطعية ترتبط فيما بينها، وتحتكم إلى منطق تدرجي لبلوغ الأهداف المرسومة.[1] يتميز النص المكتوب عن الشفهي، من جهة القيود المعرفية المحتكم إليها، إذ إن الأول يجعل المتكلم يُعمل مراقبة ذاتية (Auto-contrôle) على إنتاجه، على نحو يفوق ما يستدعيه النظام الشفهي. فقد يَتَفطن المتكلم إلى أن المعلومات أو قضايا النص فاقدة لنسيج مضبوط، أو أن بعض أجزائه قد تُحمل دلالتها على ما يُخالف المقصود... فيكون ذلك داعيا إلى مراجعة إنتاجه، وحذف ما بَانَ له أنه مُخِل بمقتضيات المقام، وتوضيح ما يكفل بتبديد اللبس، أو إضافة تعابير إلى خطابه، تُخول ترميم نقائص النص، وضمان استكمال المعنى المقصود. إن هذه العمليات ذات رتبة "ميتالغوية (Métalangagiére)، وهي ترمي إلى مراقبة المنتوج اللغوي المكتوب، لأن جريان هذا الأخير يكون في معزل عن المتلقي، الذي لا تُتاح له إمكانية توجيه خطابه، بشكل مباشر، إلى مصدره، ولا تصحيحه ولا طرح استفساراته بخصوص ما غمض من خطابه.

على هذا الأساس يُفضل برونكارت وعلي Bronckart.J et Ali[2](1985م) استخدام مفهوم "التدبير

---

(1) Thyrion.F (1997). P: 31

(2) Bronckart et al. (1985) Le fonctionnement des discourse, Delachaux et Nestlé.

الأحادي" (Monogérée)، لأنه يُبرز دلالة الجهد الفردي الذي يقوم به مُحرِّر النص المكتوب، حيث إن هذا الأخير يقتضي من المتكلم إظهار جميع العناصر التي يتشكل منها النص، ضمانا لفهمه من لدن المخاطَب، فعمليتا الإنتاج والفهم النصيين لا تحصل في زمن واحد، والمتكلم مدعو إلى انتقاء المعلومات المناسبة، والتفكير في صيغ تقديمها وتنظيمها، والاشتغال على اللغة بما يجعلها متلائمة مع المخاطَب ومع المقاصد التكلمية، سواء على المستوى المعجمي أو التركيبي (بنية الجمل) أو الإملائي...وبهذا يتميز النظام الكتابي بحضور مراقبة تستحضر التمثيل المجرد للوضعية، والهدف العام الذي يثوي خلف الإنتاج والمخاطَب الخيالي الذي يتم تصوره أثناء جريان الإنتاج... لكن في مقابل ذلك، يَرِد الحديث عن مفهوم "التدبير المتعدد" (Polygérée) كلما تحدثنا عن الشفهي، لأن تدبيره موكول إلى طرفي العملية الحوارية، أي يشترك في بنائه المتكلم والمُخاطَب، خلافا للتدبير الفردي، الذي يُميز النظام المكتوب.

تنوع الحجاج الشفهي

نتحدث عن الشفهي بالمفرد، ولكن واقع الحال يُثبت أنه لا ينضبط في إطار نوع متجانس، فالتعدد سمته الأساس، نظرا لتدخل بعض الوسائط المقامية: ففي هذا الإطار، يرد الحديث عن شفهي يخضع لعملية تدبيرية أحادية، وهو ما نلمسه في العروض والمحاضرات الشفهية، حيث يتحكم المتكلم في خطابه من بداية حديثه إلى نهايته، ولا يُقاطَع من قبل أي طرف، وآخر ذو طبيعة

تدبيرية متعددة، يحضر خاصة في الوضعيات الحوارية والمناظرات، فيكون الكلام خاضعا لمنطق تنظيمي قائم على التناوب، ويتطور موضوع الحوار أو المناظرة في ضوء تفاعلات أطراف العملية الحوارية.

على المستوى النوعي، يصعب وضع الحجاج في إطار قالب جاهز ومُوحد، وإخضاعه لضوابط ثابتة، غير قابلة للتغيير، فالحجاج مسألة درجات ورُتب، ويَعرف بعض التغيير حسب تدخل مجموعة من الوسائط (كولدر1996م). في هذا الإطار، يمكن إقامة تمييز بين نوعين: أحدهما، تعليلي (Justificatif)، يتميز بتقديم موقف أو رأي مُعلل نسقيا، على أساس أن الحجاج لا يستقيم من دون بسط موقف متبنى، والاستدلال على صحته، سواء على المستوى الكمي (كم الحجج) أو على المستوى النوعي (طبيعة الحجج، ومقبوليتها، وارتباطها بقيم مشتركة، تقاسمها من لدن مجموعة اجتماعية ينتمي إليها المتكلم). أما الثاني، فتفاوضي (Négociation)، يحضر بقوة في الحوارات الكلامية، وسمته الأساس أن مُنْتج الخطاب (المتكلم) يستحضر ما يتلفظ به المُخاطَب، ويبني خطابه على أساسه.

يخضع الحجاج الشفهي عادة لمحددات الوضعية التدبيرية المتعددة، القائمة على مراعاة خطاب الآخر ومواقفه وحججه، مما يسمح لكل طرف بإمكانية المزاوجة في خطابه بين مواقفه مع التدليل عليها، واستحضار موقف الآخر، والسعي إلى الاعتراض عليها بالحجج المضادة. وبهذا يكون محكوما، حسب اصطلاح

كولدر (1996م)، بخاصية تفاوضية. إن العلة الثاوية وراء نزوع الخطاب نحو هذا المنزع تكمن في خصوصية المقام التواصلي الحواري، الذي يُخول إمكانية حصول تفاعل مباشر بين الأطراف فيما بينها. خلافا للحجاج المكتوب، الذي ينهض على وضعية تُدَبر بكيفية أحادية (Situation monologale)، ويَبْذل المتكلم جهد المحاولة للخروج من مركز ذاته، ويستحضر مواقف الأغيار، ويتعامل مع قارئ وحضور يستعصي على المعاينة.

إن الطبيعة التدبيرية للخطابات (أحادي أو متعدد) تنعكس على مستوى نوعية الخطاب، إذ يرجع التدبير الأحادي الميل إلى استخدام خطاب تعليلي أو تسويغي، في حين ينشأ عن التدبير الثاني توظيف عمليات التفاوض المركبة، حيث يتراوح الخطاب بين عرض المواقف التكلمية والاعتراض على خطاب الغير. غير أن هذا الحكم غير خاضع لمبدأ الحتمية أو القطعية، فلا يمكن أن نجزم جزما ثبوتيا بأن الخطاب التعليلي لا ينشأ إلا في إطار الوضعية المُدبرة بكيفية أحادية، كما أنه لا يعني من ذلك أن التدبير المتعدد وحده الذي يفضي إلى إنتاج حجاج مركب (التفاوض)، يُزاوج فيه المتكلم بين العرض والاعتراض. فلا وجود لعلاقة نسقية بين عمليتي التدبير المتعدد والتدبير الأحادي، ونوعية الخطاب. إن عمليتي التعليل والتفاوض من العوامل الأساس المُحددة لكثير من الخطابات الحجاجية، سواء في النسق الشفهي أو المكتوب[1].

---

(1) كولدر (1996) ص. 35

ومسوق للتنبيه هنا أنه في الحوار الشفهي تتدخل عوامل أخرى مُؤثرة في نوعية الخطاب الحجاجي، من أهمها عامل التحكم في اللغة المسخرة في التواصل، فقدرة المتكلم على تركيب الحجج، وتقديمها على نحو مدمج (حجج وحجج مضادة) يعد عاملا حاسما أيضا في ضمان إنتاج حجاجي نوعي. كما أن عامل المقام يضطلع بدور أساس في نوعية الخطاب الشفهي، فأثناء جريان الحوار أو المناظرة، وتناوب أطراف العملية التواصلية في الكلام، يتدخل القيد الزمني بقوة، فقد تكون المبادرات الكلامية ذات إيقاع سريع، مما يؤثر في حجم التلفظات، فينزع الخطاب إلى الاقتصاد والاختصار، وتنتفي فرصة بلورة خطاب حجاجي محكم، يوفر شروط انتظام عناصره في إطار بنية، تستجيب لمحددات الحجاج الطراز.

لكن في مقابل ذلك، قد تتوفر في بعض الحوارات (المقابلات الصحفية مثلا) إمكانية بلورة خطاب يستجيب لبنية مُحكمة، نظرا لانتفاء ضغط الإيقاع الزمني، فتُتاح للمتكلم فرصة سانحة لبسط حججه، والتعامل مع حجج الآخرين، قصد الاعتراض عليها، فتنشأ بذلك شروط مناسبة لإنشاء خطاب حجاجي مضاد، يستجيب لمقتضيات العرض والاعتراض[1]. فضلا عن ذلك، فإنه يُوفر فرصة سانحة لكل طرف، كي يُقاطع الآخر، سواء للاعتراض على دعوى معينة أو طلبا لتجلية ما غَمُض من جوانب ذُكِرت أو بيان يرتفع به الإشكال، وتستبين معه المرامي. خلافا للحجاج

(1) كولدر (1996) ص. 40

المكتوب، فإنه يُدار بشكل فردي ويُبنَى على نحو محكم، ويستند إلى إجراءات تنظيمية مختلفة (الروابط الخطابية، عنوان النص، الهوامش...).

والجدير بالذكر أنه في المناظرة والسجالات الكلامية قد تغيب هذه الإمكانية، خاصة عندما تنشأ تفاعلات خطابية حادة، لأسباب عديدة، قد ترجع إلى طبيعة الموضوع أو حساسيته، فيتردد الحوار بين الطرفين بوثيرة سريعة، الأمر الذي يُفضي إلى حرمان بعض الأطراف من فرصة عرض جميع الحجج المدعمة للموقف المتبنى، والتعامل مع حجج الغير، وفحصها، وبيان محدوديتها. وما يزيد في تعقيد الأمر أن عامل مقاطعة طرف لآخر، أثناء جريان الحوار، يعد عاملا مُسهِمًا في انتفاء بلورة خطاب حجاجي مُحكم. لا يعني من هذا الكلام أنه يستحيل استخلاص بنية حجاجية من الحوار المتردد بين طرفي العملية الحوارية، إذ يمكن للباحث أن يرصدها، بعد إعادة بناء الحوار، وإقامة استدلالات عبر تعقب العلاقات التي تنتظم الحجج والمواقف فيما بينها[1].

تتغير طبيعة العلاقة الرابطة بين المتكلم والمخاطَب، تبعا لنمط الخطاب (شفوي/ مكتوب). ففي السياق الشفهي، تحضر أطراف العملية التواصلية، ويُعاين كل طرف الآخر، ولا يجد المتكلم كبير عناء في استحضار من يَنصب عليه الاهتمام، ولهذا تُستخدم بكثرة "العائدية الإشارية"، (أسماء الإشارة) للإحالة على ذوات خطابية،

(1) كولدر (1996) ص. 40

لا يستدعي السياق تسميتها بأسمائها. كما يُوظف الإضمار ثقة بفطنة المخاطَب، خلافا للخطاب المكتوب الذي ينتحي سبل الإظهار (Explicitation). انطلاقا من هذا التحديد نفهم العلة الكامنة وراء قدرة متعلمين في سن مبكرة على إنتاج حجاج شفهي في وضعيات طبيعية، واستعصاء الأمر عليهم في الوضعيات الكتابية. ولعل منشأ الصعوبة يرجع إلى خصوصية الوضعيات الكتابية، إذ تقتضي من المتكلم/ المُحرر إعمال جهد معرفي إضافي، فهو ملزم بتجريد من ذاته ذاتا أخرى، ومُطالب بالتصريح بالخطاب وإظهاره، لأن مُخاطَبه بعيد عن مجال المُعاينة، فهو يجهل نوعه ومنزلته وخلفيته المعرفية، ويتواصل مع طرف يفتقد إلى معالم محددة وواضحة عنه، مما يقود إلى مأزق يُصاغ في شكل أسئلة عديدة، من أهمها: ما نوع الحجج التي يجب أن استند إليها في خطابي؟ وما الصيغة الخطابية الملائمة التي سأتبناها؟...

تُشكل هذه الإكراهات المسوقة، التي يواجهها المتكلم أثناء إنتاج خطاب حجاجي غيضا من فيض، كما يُقال، فبالإضافة إلى ذلك تعترض المتكلم صعوبة على مستوى مواصلة الحوار الحجاجي، لأنه لا يقوى على تتبع مرجعية الخطاب. علما أن الاستمرار المحوري (أو الموضوعاتي) ضروري، داخل السلوك الحجاجي. وبتتبع هذه الصعوبة في إنتاجات المفحوصين عبر مراحلهم النهائية، تخلص كولدر (1996م) إلى أن هذه القدرة لا تظهر بشكل كامل إلا في سن متأخرة (سن 16-17). في حين أنه في النظام المكتوب تزداد الصعوبة، لأن الطفل مطالب بامتلاك

"نمـوذج تنظيمـي خـارجي"(Self-Sustained organisation)، أي زمرة من المهارات التنظيمية المشار إليها أعلاه.

الحجاج المكتوب

لم يعد من المقبول اعتبار الحجاج المكتوب مجرد تحويـل للنظـام الشفهي إلى رموز كتابية، كما بينا، وإنما أضحت النظرة إليـه مُطالبـة باستحضار أبعاده المركبة، بـما أنـه يـستدعي تفعـيلا لمجموعـة مـن القدرات والمعارف والمهارات...

حرصت، في هذا الخصوص، مجموعة من الأعمال عـلى تقـديم فرضيات حول سيرورة إنتاج الحجـاج المكتـوب، ورامـت تفـسير كيفية جريانه إنتاجا وفهما وتذكرا. لكن على الرغم مـن قلتهـا فإنـه يمكـن تـصنيفها اسـتنادا إلى إطـارين مـرجعيين: الأول، خطـي (linéaire): جعـل بـؤرة اهتمامـه تنـصرف إلى الأبعـاد النـصية في حجاج الأطفال، وسعى إلى رصد معالم كفايتهم النصية الحجاجية، وتتبع تطورها عبر المراحل النمائية. ولعـل مـن أهـم الأعـمال التـي يمكن أن نمثل لها في هذا الإطار شنولي (1988م) الـذي سنبـسط معالم تصوره. أما الإطار الثاني، فذو طـابع ارتكـاسي (Récursif)، حيث جعـل أس اهتمامه النفاذ إلى العمليات الذهنيـة المتحكمـة في كتابة النص الحجاجي.

يمكن الانطلاق، كما أشرنا، من فرضية مضمونها وجود نمـط نصي حجاجي، يتحكم في الإنتاجات الخطابيـة التـي تُـصرف لأداء وظيفة إقناعية، وأن هذا الـنمط يـسهل تعرفـه ومعاينتـه بنـاء عـلى

مظاهر نمطية تلازمه، مهما بلغ اختلاف المقامات وتنوعها (كولدر1996م). إن المتكلم حينما يروم إقناع خصمه، فإنه يستحضر هذا النمط ويُكَيِّفُه مع المقام التواصلي، لأن هذا الأخير ينزل منزلة مصفاة للنشاط اللغوي، حيث ينتقي الوحدات اللغوية والأشكال الخطابية التي تتناسب مع المُحدد السياقي. من هنا، تُطرح قضية تعدد الخطابات الحجاجية، المشتقة من خطاطة حجاجية واحدة. فكلما تقدم الطفل في السن، فقد يُهيئ مُحيطه فرص تعرف خطابات حجاجية أكثر تعقيدا، والإحاطة بدقائقها وتمثل بنيتها، فيستحضرها متى لزمت الحاجة إلى ذلك. إن هذا التصور يتقاطع مع الأبحاث المعرفية – التي سنبسطها لاحقا – والتي تُقر بوجود "خطاطة نصية مندمجة" للحجاج، ينظر إليها من جهات ثلاث: أولها، جهة التصميم، والثانية جهة التحرير(La mise en texte)، والثالثة، جهة المراجعة. وعليه فإن الخطاطة النصية الحجاجية تغدو أداة معرفية تُوجه الكتابة عامة، وتُحدد القصد من عملية الإنتاج، وتُوفر إمكانية إعداد خطاب مُحكم، يستوفي مقومات عرض المواقف الخاصة والاعتراض على آراء الآخرين.

بيد أن الحديث عن خطاطة حجاجية لا يسلم من حصول اختلافات تصورية بين الباحثين، ممن تبنوا نموذج (تولمين). لقد أشرنا سابقا إلى تصورات في مجال لسانيات النص تبنى أصحابها خطاطة (تولمين)، واستعانوا بها في تحليلهم لبعض الخطابات (الإشهارية)، وطَبقها آخرون على إنتاجات الأطفال المبحوثين،

وسعى آخرون إلى تعديلها، بمسوغ أن الحجاج المضاد، هو الأساس المركزي الذي يجب أن تنهض عليه بنية الخطاطة (أدم.ج.م 1992م)، فأضحى الحجاج بحسبهم منظورا إليه من زاوية حوارية، إذ لا يستقيم الحديث عنه من غير معالقته بحجاج مضاد. غير أن محدوديته تكمن في أنه جعل الاهتمام ينصرف إلى محتوى الحجج، مع إغضاء الطرف عما يَضْمن للحجج مقبوليتها عند من يتلقاها. تقترح (كولدر 1996م)، في هذا السياق، خطاطة حجاجية تتألف من مستويات عديدة، تبدأ من "نواة حجاجية دنيا" أي (موقف + حجة)، وتنتهي بموقف مدعم بحجج مترابطة فيما بينها. يرقى هذا الضرب الأخير إلى مستوى النموذج، لأنه يستوفي شروط التدليل والتركيب (تماسك الحجج بعضها ببعض). لهذا تحاول الباحثة تعقب حصوله في إنتاجات الأطفال.

نخلص مما تقدم إلى أن العلاقة القائمة بين الحجاج الشفهي والمكتوب تتسم بالتركيب أو التعقيد، لوجود حدود اتصالية وانفصالية بين النسقين اللغويين. كما أن الحديث عن الحجاج الشفهي لا يتسم بالتجانس، بفعل تدخل عدة وسائط مقامية. ومن الحدود بينهما أن الحجاج المكتوب ينهض على تدبير أحادي، في حين يقوم الحجاج الشفهي على تدبير متعدد، الأمر الذي ينعكس على بنية الخطاب نفسه.

الفصل السادس

6

الحجاج المكتوب وتقاطع وسائط خارجية وداخلية

من الصعب مقاربة الحجاج المكتوب وتحديد مقوماته الجوهرية، من دون استحضار التفاعل الدينامي القائم بين الوسائط الخارجة عن النص والعناصر الداخلية التي تنتظم نسيجه. شكل هذا المنطلق المنهجي خلفية تصورية لعدة أعمال، مُستمدة من تصور فيكوتسكي، حيث بُسطت جملة من الفرضيات حول آثار الوسائط خارج لغوية على إنتاج النصوص. ومن أشيع الأعمال التي سارت على هذا النهج: برونكارت.ج.ب الذي أبرز أهمية الوسائط الآتية: الفضاء الإحالي (Espace référenciel) وفضاء فعل الإنتاج (المُخاطَبين، الفضاء، الزمن)، وفضاء التفاعل الاجتماعي (المكان الاجتماعي، المتلفظ والمُرسل إليه (م)، هدف التفاعل). تُعد الوسائط المذكورة مُحددا أساسا للسياقات الخاصة التي تتفاعل مع الخطاب. وسعيا إلى تحليل العلاقة التي تنتظم الوسائط خارج لغوية

مـع النـصية (Textualisation) وُظـف مفهـوم مركـزي عُـرف بعمليـات الإرسـاء (Opération d'ancrage)[1]، باعتبـاره يُحيـل على "كيفيـة تقـاطع الخطـاب مـع الوضـعية التلفظيـة التـي أُنـتج داخله".

مثل هذا الإطار المرجعي منطلقـا لأبحـاث اهتمـت بالحجـاج المكتوب عند الطفـل، مُركـزة عـلى الـسلوك اللغـوي المقـترن بـه، ورصدت تطوره، وتصدت لمجموعة من الإشكالات على رأسـها: لماذا يقوى الطفل على إنتاج خطاب حجاجي في وضـعيات طبيعيـة (مثلا أثناء حوار مع أقرانه)، ويستعصي عليه إنتاج خطاب حجاجي نوعي، يستجيب لمواضعات وقيـود، داخـل وضـعيات اصـطناعية (مدرسية)؟ فهل الأمر يتعلق بنشاطين خطابين متغايرين أم أن ثمـة

(1) Thyrion.F (1997), P: 33

وســـائط أخـرى تتـدخل لـتُمارس تأثيرهـا في طبيعـة إنتاجـات الأطفال؟

للإجابة عن هذه الإشكالات تم الاستناد إلى منظور "تفاعلي" أوْلىَ أهمية كبيرة لمقام التخاطُب، باعتباره مُحددا أساسا لأنماط نـصية أو خطابية. من الذين خاضوا في غمار هـذه القـضايا نَـذْكر كولـدر وكـواريي Coirier- وكـوكين Coquin وبـاسرو Passerault، إذ عملوا، من جهة، على عقد مقارنة بين إنتاجات الأطفـال الخطابيـة، بمختلف مراحلهم العمرية، ووقفوا عند طبيعـة إنتاجـاتهم؛ ومـن جهة أخرى، قارنوا أداءات الأطفال بالنظر إلى متغـير العمـر. ظـل قسط كبير من أبحاثهم موزعا بين عدة محاور متكاملـة، مـن أهمهـا: صيغ انخراط المتكلم، وتـأثير نمـط المرجـع والفـضاء المؤســاتي، والوضعيات التكلمية... وخلصت النتائج التجريبية إلى أن السلوك الحجـاجي عنـد الأطفـال تظهـر معالمـه الأولى في سـن مبكـرة، في الوضعيات الحوارية، في حين أن الإنتاج الحجـاجي النـوعي يظهـر متأخرا، ويسير وفق منطق تدرجي.

المنظور التفاعلي للحجاج

يرتكــز المنظــور التفــاعلي (Interactionniste) أو"نمــوذج الإنتاج الخطابي" على إيلاء أهمية خاصة بالمقام التخاطبي، بما أنه يعد محـددا أساسـا للـسلوك اللغـوي، ويهـتم بكيفيـة تعامـل المـتكلم

واستحضاره للخصائص المقامية عند بناء خطابه[1]، ويتخذ من الدراسات التجريبية طريقا لدعم منطلقاتها النظرية. وهو منظور اقترن بمجموعة من الأعلام من أهمهم كولدر كارولين (1996م).

ينص هذا المنظور على أن اللغة نشاط (Activité)، يستحضر مستويين متلاحمين: أحدهما، "داخلي" يخص تمثل المقام، وثانيهما، "خارجي" يتعلق بإنتاج الخطابات.

«إن المقام التواصلي، السياق، مصدرٌ لعمليات التَمثُّل... وتتحقق هذه الأخيرة انطلاقا من التواصل ومن أجل التواصل. بهذا ينزل النشاط اللغوي منزلة واسط فعلي بين المحيط (Milieu) والمتكلم (Sujet)، محوِلا الخارج إلى الداخل والداخل إلى الخارج»[2].

وسيرا على هدي أطروحة برونكارت (1985م)، خاصة فيما يتصل بعلاقة النشاط اللغوي بالمجال الاجتماعي، ميزت كولدر بين وسيطين سياقيين: الفضاء الإحالي وفضاء الإنتاج:

---

(1) Esperet-Coirier، Coquin et Passerault.J (1987) «Limplication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel،«in ;Argumentation ;1،P:156.

(2) Schneuwly.B (1988) Le langage écrit chez l'enfant. Neuchâtel-Delachaux et Nestlé. P:20.

الفضاء الإحالي

يُقصد بالفضاء الإحالي كل تمثل[1]، ثَقِفه الفرد من محيطه الفيزيائي والاجتماعي والمتصل بمحور حديث معين. بعبارة أخرى، يتعلق هذا المستوى بكيفية الانتقال من الواقع خارج لغوي إلى الصيغة اللغوية، والتي عندما يستقبلها المخاطَب يعيد ربطها بالواقع المحال إليه. إن تمثلاتنا تتألف من مفاهيم، هي عبارة عن تصورات قبلية، أو تصورات تُعبر عن حالات معينة أو تَنقل معارف تجريبية، ومن علاقات، أو محمولات دالة على المحلية أو الوصف أو الملكية[2]، ومن خطاطات، تُترجم علاقات ذات طابع منطقي رياضي (Logico–Mathématique)، كالتصنيف والكمية...

تنطلق كولدر(1996م) من حقيقة هي أنه يستحيل إنتاج خطاب حجاجي مُحكَم، في ظل شروط مقامية غير مناسبة، ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى العناية بآثار المقامات في مختلف الأشكال النصية[3]، سواء من حيث التمثلات التي كونها المتكلم حول محور حديثه، أو تلك التي استمدها من العالم الفيزيائي والاجتماعي الذي يتفاعل داخله، أو من حيث الشروط المادية المتحكمة في إنتاج

---

(1) شنولي (1988) ص:23.

(2) Pierre Croirier، et (al) (1996). P:27.

(3) كولدر (1996) ص:5.

الخطاب الحجاجي، أو من جهة المكان الاجتماعي، الـذي يـستدعي ممارسـات اجتماعيـة مخـصوصة، أو باستحـضار الغايـة الموجِّهـة للخطاب.

يصعب الحديث عن الفضاء الإحالي، حسب كولدر، من دون معالجة مفهوم "قابلية المناقشة" (Discutabilité). فإذا كان الفضاء الإحـالي يُـراد بـه التمـثلات التـي اسـتبطنها المـتكلم في ذاكرتـه التصورية، والتي تنزل منزلة الزاد المُعين في كل عملية تواصلية، فإن المفهوم الثاني يُنبه إلى أن بعض التمثلات تستعصي على المناقشة، ولا يُرجى منها حـصول اختلافـات في النظـر: فالمَحـاور ذات الـصبغة التقنية عادة ما تطرح تمثلات غير قابلة للتعديل، لكونها بُنيـت عـلى نحو محكم، وخـضعت لقواعـد مـضبوطة، فعنـدما يتحـدث عـالِم الرياضيات، مثلا، عن مثلث متساوي الأضلاع، يَنْدر معه حصول خلاف في النظر، لأن التحديـد المعجمـي مـضبوط وقواعـد البنـاء ثابتة، خلاف إذا كان محور الخطاب حول "الديمقراطية"، إذ يمكن أن يعترض معترض بالقول: "عن أي ديمقراطية تتحـدث؟"، وفي مقابل ذلك، يصعب أن ينصب أحـد اعتراضـه بـالقول: "عـن أي مثلث تتحدث؟"[1].

وبناء على ما تقدم، فإن المواضيع الحجاجية القابلـة للمناقـشة، هي التي تُسْتَوْحى من قيم المتكلم وخطابات اجتماعيـة مهيمنـة، في

---

(1) المصدر نفسه، ص:18.

حين يتعذر خوض نقاش في القضايا العلمية الصرفة، لأنها نادرا ما تطرح تمثلات قابلة للاعتراض عليها والقدح فيها.

فضاء الإنتاج

يتفرع مفهوم فضاء الإنتاج إلى ضربين هما:

(أ) الفضاء الفيزيائي للإنتاج: يخص الشروط المادية، التي تتحقق في ظلها العملية اللغوية، كمراعاة علاقة التخاطب (هل الخطاب يصدر من طرف واحد أم من أطراف متعددة؟ وهل ينبثق من النمط الشفهي أم المكتوب؟).

(ب) فضاء التفاعل الاجتماعي: يكتسي فضاء التفاعل الاجتماعي أهمية بالغة في تحديد معالم الخطاب الحجاجي، بما أن هذا الأخير يُنْتِجه متلفظ معين، ويبغي من وراء توجيهه إلى مخاطَب، تحقيق أهداف محددة. بَيْد أن ما يُميز الحجاج عن باقي الخطابات، كونه لا يتحقق في أي مكان، ومع أي كان، وحول أي موضوع كان.

للمكان الاجتماعي وشائج قوية بالصيغ الحجاجية المستخدمة من لدن المتكلم، ذلك أن بعض "الأماكن الاجتماعية تُنَشط نماذج خطابية خاصة: المدرسة والمعمل والأسرة... فهي أمكنة مؤسساتية قابلة لتنظيم صيغ التفاعل اللغوي، وبالتالي الدفع إلى استخدام

نماذج خطابية معينة"[1]. يغدو المكان الاجتماعي بمنزلة ضابط للسلوك الحجاجي ولشكله: فمؤسسة المدرسة، مثلا، تسد الباب في وجه المواقف العنصرية، وتمارس سلطتها، كي لا يسري هذا الخطاب في حضنها[2] انسجاما مع الغايات والقيم التي تعكسها الفلسفة التربوية المتبناة. وعلى أساس ذلك يتقيد الحجاج، داخل السياق المدرسي، بالضوابط المؤسساتية، ولا يسع أحد الخروج عليها إلا معاندة، خلافا لبعض الفضاءات التي تقل فيها إكراهات سلطة المؤسسة، فيبسط المتكلمون مواقفهم، من غير حرج، ويُضَمِنون خطابهم آثارا لغوية، تدل على التزاماتهم، كاستخدام التعابير الوَجهية، الدالة على اليقين والوجوب (...). تتحكم الأمكنة الاجتماعية في جريان الصيغ الحجاجية المناسبة، وهذا لا يتم في منأى عن طبيعة الفاعلين الاجتماعيين، الذين يخوضون غمار المناظرة وعن مراتبهم وسلمهم الاجتماعي[3].

يصعب فصل فضاء التفاعل الاجتماعي عن قضية القصد التواصلي، كإبلاغ معلومة معينة إلى مخاطَب أو التأثير فيه، أو تعديل تصوراته، أو دعمها، أو توضيح مسألة ما، ورفع التباس حاصل. وتتغير هذه الأهداف تبعا للظروف المحيطة بالمكان. والحقيقة أن

---

(1) المصدر نفسه، ص:101.

(2) المصدر نفسه.

(3) المصدر نفسه، ص:103.

الكثير من النماذج اللسانية رامت تصنيف الخطابات، للظفر بتحديد، يستوفي شروط الكفاية النمطية، ويرتفع معه كل إشكال، ومن القضايا التي استأثرت باهتمام الكثير من اللسانيين: هل للقصد التواصلي علاقة بصيغة الخطاب اللغوي؟

لا شك، أن حمل المخاطَب على الاعتقاد بما يعتقده المتكلم، أو إخباره بما عَنّ له من ملاحظات واردة، أو تنبيهه بما يترتب عنه من مخاطر، في حالة عدم القول برأيه، كلها مقاصد تستوجب طلب صيغ خطابية خاصة. فالقصد الأول يسعى فيه المتكلم إلى تفنيد دعوى خصمه، بتقديم حجج، تتغيى جعل المخاطَب يصرف عن رأيه، ويتبنى رأي المتكلم. أما في الحالة الثانية، فيستعرض المتكلم رأيه بالتدليل عليه، لتقريبه إلى الأفهام، من غير انشغال بإبطال دعاوى الغير. أما في الحالة الثالثة، فيصبو المتكلم إلى إرهاب خصمه بقوة السلطة، قصد حمله على تبني اعتقاده.

تختلف هذه المقاصد باختلاف الصيغ الحجاجية الموفية للمطلوب، فيُنظر إليها من جهات ثلاث: أولاها، جهة التقويم، والثانية جهة التسويغ، والثالثة جهة الترهيب. لكن يجب ألا يَحْملنا ما تقدم ذكره على الظن بأن (كولدر) تُؤكد على اختلاف الخطابات الحجاجية باختلاف المقاصد، بحيث تفتقد معه أواصر القربى. إن هذا الزعم يعدم حجيته، بما أن (كولدر) تستدل، في أكثر من سياق، على وجود نمط نصي حجاجي يتحكم في عمليتي الإنتاج والفهم

اللغـويين، فإنهـا تُـشدد عـلى عـدم التغـاضي عـن فـضاء التفاعـل الاجتماعي، فالإخلال بشروطه هو الذي يُفسر عجز التلميذ في سن مبكرة عن إنتاج خطاب حجاجي بمواصفات هذه المرحلة، ويَجعل الشكوك تحوم حول المحاولات التي تروم نقل الحجـاج إلى المجـال التعليمي، إذ عادة ما يطلب المدرس من التلميذ التدليل على صـحة الدعوى، أو الاعتراض على دعاوى معينة، فيقف التلميذ وقفة من أُفْحِم، فتتسرع الأحكام بالجزم بأن الطفل لا تؤهله قدراته ووسائله لإنتاج خطاب حجاجي. لكن متى أخـذنا بعـين الاعتبـار أن هـذه الوضعيات التعليمية لا تُلقي بالا لتمثلات المتكلم حول نفسه، أي باعتباره متعلما أو طالبا، وحول دوره، ولا تستحضر تمثلاتـه حـول مخاطَبِه داخل المؤسسة المدرسية، يمكن تفهم سبب إعراض المـتعلم عن التحاج أمـام مخاطَـب لا ينـزل منزلتـه، فعـادة لا يمثـل المقـام المدرسي بيئة مناسبة للتحاج، لأن التلميـذ يـستبطن تمـثلات حـول المُدَرس، مقتضاها أنه لا يصح أن يقف التلميذ أمام مُدَرسه موقف الند للند.

كما يجرنا فضاء التفاعل الاجتماعي إلى استجلاء العلاقة التـي تنتظم المتكلم بالمخاطَب: فالمُتَلفظ «يتحـدد انطلاقـا مـن الوسـائط المذكورة: المكان الاجتماعي، حيث نَـتكلم؛ والهـدف الـذي يُوَجـه الخطاب، والمخاطَب المُسْتَهدف بالخطاب. إن المـتلفظ هـو مـن لـه

مكان معطى، ويتغيى هدفا معينا، للتأثير على المخاطَب"[1]. أما هذا الأخير فيُحدد وضع المتلفظ. ويمكن أن يُنظر إلى طرفي العملية التواصلية (مُتلفظ/ مخاطَب) من عدة زوايا: هل بينهما علاقة تناظرية (Symétrique) (حوار بين طرفين من الدرجة نفسها) أم علاقة غير توافقية (حوار بين طالب وأستاذ). إن هذه الثنائية عادة ما تخضع إلى ثلاثة أوضاع: إما التوازن أو التعالي أو الدونية. وتستمد هذه الأوضاع مقوماتها انطلاقا من معيار السن أو الموقع الاجتماعي-- الاقتصادي أو الألفة الاجتماعية بين المتكلم والمخاطَب. فقد يتردد خطاب حجاجي بين طرفين تحكمهما علاقة توازن (كأن يُحاجج طالب آخر حول مسألة تشغلهما)، أو قد يتعالى طرف على آخر (كأن يجري حجاج بين مُدَرس وطالبه)، فالمدرس، داخل المؤسسة المدرسية، متعال، لأنه يُفترض فيه امتلاك الحقيقة.

في ضوء هذا التصور، رُصدت القدرات الحجاجية عند الأطفال والمراهقين، مع الانطلاق من فرضية وجود نموذج خطابي عند الطفل، أو «خطاطة نصية حجاجية»، بموجبها يُصرف الخطاب لغايات تواصلية، ولا تتحقق هذه الأخيرة ما لم تُستحضر مختلف الوسائط المقامية. إن في هذا الكلام إقرارا بأن هناك نمطا نصيا حجاجيا له من الخصائص والمقومات ما تقبل الضبط، وأن المتكلم يستحضر هذا النمط القالبي عند الإنتاج غير أنه يُضْفي عليه

---

(1) شنولي (1988) ص:22.

ميسمه الخاص، ويُكيفه مع المقام التلفظي. يقود هذا الكلام أيضا إلى تبني حقيقة مضمونها أن الحجاج ينبثق من تعلم خاص، ولا يمكن أن يُشتق من أنماط خطابية أخرى[1]. وفي هذا السياق بَينت أعمال كولدر أن ثمة اختلافات في خطابات الأطفال باختلاف المقامات أو الوضعيات الخطابية.

تطور السلوك الحجاجي حسب المراحل النمائية

إذا كانت أعمال كولدر قد انتهت إلى أنه لا يمكن الحديث عن نص حجاجي مُحدد بموجب وحدات لغوية ثابتة، فإنها بالمقابل جزمت بوجود خطاب حجاجي يَخْضع لعمليات أساس، تتحدد في عمليتي "التعليل" و"التفاوض" اللتين ترتبطان بمحددات مقامية. إن العمليتين المذكورتين تُتيحان رصد كيفية جريان الخطاب الحجاجي، وتخضعان لعامل السن وللوضعيات التواصلية. تحضر عملية التعليل في الخطابات بصيغ عديدة، فقد تتخذ طابعا أوليا وبسيطا، كأن يَنزَع المتكلم إلى بسط موقفه، وتعليله بحجة واحدة. وقد تتخذ طابعا مركبا. ولا يخفى أن وسيط المقام التواصلي يطلع بدور أساس في جعل الإنتاجات تتلون بأشكال متعددة.

أشرنا سابقا إلى أن الأبحاث التي اتخذت من حجاج الطفل محورا لها، توزعت عادة بين ثلاثة اهتمامات: الأول، قَصر انشغاله

(1) حُكمنا هذا يخالف تصريح كولدر نفسها الذي ينص على أن عملها خارج عن الانشغالات التدريسية.

على دراسة الوسائط المقامية (من مُتكلم ومخاطَب ومقصدية وسياق خارجي)، لأنها، بحسبها، هي المحددة للبنية النصية. يصبح الحجاج، في ضوء هذا التصور، كل خطاب يستهدف المخاطَب للتأثير فيه. وعلى هذا الأساس التصوري، تُوجه الأنشطة التعليمية أو التعلمية إلى المحددات المقامية. أما الاهتمام الثاني، فينشغل أصحابه برصد القدرة المعرفية عند الأطفال، مُعتبرين الحجاج أحسن وسيلة لسبر أغوار البنية المعرفية. تجزم نتائجهم بأن بوادر القدرة الحجاجية تظهر في مراحل عمرية مُبكرة، وأن الطفل يستطيع أن يخرج من مركز ذاته، إذا توفرت الأسباب المُهيئة لذلك. في حين فإن المنزع الثالث، شدد على أهمية دراسة البنية النصية لكل نمط خطابي، مُستدلا على وجود نمط حجاجي له مقوماته الخاصة وخصائص تَفصِله عن باقي الأنماط الأخرى. تُقر حصيلة هذا الاتجاه، بالدور المعرفي لمفهوم الخطاطة الحجاجية على مستوى التذكر والإنتاج والفهم. ومن هنا، يغدو النشاط التعليمي-التعلمي مدعوا إلى تقديم وسائل كفيلة بإكساب المتعلم خطاطة حجاجية، من دون إغفال التمظهرات اللغوية (كالأدوات اللغوية التي تحقق للنص انسجامه و تماسكه).

تروم العديد من الأبحاث التجريبية في أوروبا دعم النظرة المتفائلة التي طبعت أبحاث أُنجزت في شمال أمريكا، خاصة تلك التي تؤكد أن الطفل يستضمر، في سن مبكرة، خطاطة حجاجية ذات رتبة دنيا. فانطلاقا من عينة تتألف من (92) متعلما، بينت

كولدر أن أغلب الأطفال البالغين 7- 8 سنوات يَقْوون على تعليل مواقفهم بحجة واحدة، ولا تستطيع هذه العينة الأخيرة أن تتعدى هذا النطاق. وفي مقابل ذلك فإن 90 ٪من الأطفال المبحوثين البالغين سن13–14 يعللون موقفهم بحجتين منفصلتين، ولا تظهر القدرة على الربط بين الحجج وفق ضوابط محكمة، والمزاوجة بين الإثبات والإبطال إلا في سني 16– 17، حيث يلاحظ أن 70٪ من المبحوثين البالغين هذا السن يلتجئون إلى علاقة التخصيص أو التقييد (Spécification/Restriction) ويُفندون مواقف الآخرين بالحجج النقيضة. بهذا تَنتهي (كولدر) إلى أن استضمار نمط النص الحجاجي عند المبحوثين يحصل تدريجيا[1]، ذلك أن الطفل يمر من مرحلة الخطاب الحجاجي البسيط إلى مرحلة أكثر تعقيدا، تتسم باستيفاء الخطاب جميع عناصر الخطاطة الحجاجية المنمذجة، وتحضر القيم المتعارضة، وتناقش على نحو صريح.

إن السلوك الحجاجي في إنتاجات الأطفال والمراهقين يتأثر بعمليات متنوعة ومركبة، ويعرف تطورا تدريجيا حسب السيرورة النمائية. فالتعليلات تتجه إلى التركيب مع التطور الزمني، كما أنه علينا أن ننتظر بلوغ الأطفال سن 16-17 لتبدأ معالم بنية حجاجية قائمة على عرض المواقف والاعتراض على مواقف الآخرين.

توضح الحصيلة التجريبية لدراسات كولدر أن القدرات

---

(1) Coirier.P & Golder.C(1993). P:169-170.

الحجاجية عند الأطفال والمراهقين غير متجانسة، فهي تمر من مراحل تطورية، وتخضع لإكراهات متصلة بكل مرحلة عمرية، خاصة على مستوى سيرورة البنيات المعرفية عند الطفل (التمركز حول الذات...)، ويمكن استجماع أهم النتائج المُتوصل إليها في الجدول أسفله:

المراحل العمرية	الكفايات الحجاجية المنتظرة
3 سنوات	- يستطيع الأطفال، في هذه المرحلة العمرية، استحضار مقاصد مخاطَبهم ومصالحهم، ويكيفون حجاجهم في ضوء ذلك، للحصول على ما يريدون "أعدك ماما أنني سأكون مهذّبا".
3-4 سنوات	- بحكم أن فكر الطفل ما زال متمركزا حول ذاته، فإنه لا يتبنى إلا وجهة نظره الخاصة. (مثال: يوجد أكثر في الكأس الصغير، لأنه هو الأطول؛ ولأن ذلك ما أراه). - تتضمن خطابات الطفل الحجاجية آثار عمليات التعليل والتفاوض في الوضعيات الشفهية.
4-5 سنوات	- تتخذ الصيغ الحجاجية الموظفة في هذه المرحلة طابعا أوليا، بما أن الوقائع تُعرض من دون حكم. - يتميز الحوار الحجاجي بالاستناد إلى نمط الحكي، القائم على تقديم وقائع.
6 سنوات	- يصدر المتكلم في هذا السن أحكاما أصيلة، ويتخذ موقفا. - يفتقد الحجاج الشفهي، لدى الطفل، إلى الإحكام Elaboration.

المراحل العمرية	الكفايات الحجاجية المنتظرة
	- يكون القصد من الحوار ليس تعديل رأي المخاطَب، وإنما دفعه إلى تغيير سلوكه. - يكون الحجاج في الغالب مرتبطا بالحصول على فوائد ملموسة (الحلوى مثلا). - على المستوى المعرفي لا يستطيع الطفل الخروج عن مركز ذاته على نحو تام، لكونه لا يستطيع توقع الحجج المضادة الصادرة عن المخاطَب إلا أن الحجج التي يقدمها في خطابه تُجسد قدرته على مراعاة المُخاطَب ومصالحه.
7-8 سنوات	- تحضر في إنتاجات الأطفال بنية حجاجية دنيا. - انطلاقا من سن السابعة لا يمكن اعتبار الأطفال متمركزين حول ذواتهم، إذ يبدأون في مفاوضة مُخاطَبيهم وخلق مسافة عنه إلا أنهم مع ذلك يجدون صعوبة في التعامل مع موضوع الخطاب من زوايا مختلفة. كما يجدون صعوبة في توقع الحجج المضادة. - ما زالت الحقيقة عند الطفل تُدرك من زاوية ذاته (الأنا)، ولا يستحضر وجهات نظر الأغيار.
8 سنوات	- البنية الحجاجية في خطاباتهم المكتوبة بسيطة. - الحجج التي يستندون إليها قائمة على مبدأ المراكمة (additive)، وعادة ما تُربط فيما بينها عن طريق حروف العطف الدالة على الإشراك، كالواو.
8-9 سنوات	- ينتج الأطفال خطابات حجاجية استنادا إلى تجاربهم الخاصة. - في هذه السن يبدأ الأطفال في التحكم في النمط النصي الحجاجي، كما تتخذ حواراتهم طابعا تفاعليا.

المراحل العمرية	الكفايات الحجاجية المنتظرة
	- لا يستطيع الأطفال في هذه السن استضمار بنية عليا "Superstructure" تُخول لهم تدبير التوازن بين الحجج والحجج المضادة، وإنها يركنون إلى بنية قائمة على مبدأ تسميه كولدر "بخطوة خطوة". - يستحضر المتكلم الحجج المضادة، التي يقدمها للمُخاطَب، لتدقيقها أو تفنيذها.
9-10 سنوات	ما زال الأطفال في هذه المرحلة عاجزين عن تعليل مواقفهم بشكل نسقي.
10-11 سنوات	50٪ من الحجج التي يقدمها الأطفال إلى الراشدين تُحيل على قيم أو تجارب شخصية.
10-12 سنوات	- ما زالت الأنا تُهيمن في خطاباتهم. - انطلاقا من سن الثانية عشرة تبدأ معالم الحجاج في الحوارات التي ينتجها الأطفال، لكنه يتخذ صيغة مدرسية، حيث ينتظم في إطار ثنائية أطروحة/ أطروحة مضادة.
12-13سنة	- تظهر في خطاباتهم المنظمات النصية، التي تتخذ طابعا مركبا. - تنتقل خطاباتهم من الصيغة القائمة على جمع الحجج ومراكمتها إلى صيغة أكثر إدماجا. - تتنوع المنظمات النصية، وتتسع الروابط الدالة على الاستدراك والإضراب.
13-14سنة	- يتجه الحجاج في خطابات المراهقين إلى "الحجاج الجدولي" Tabulaire، حيث يُعلل الموقف بحجتين غير مرتبطتين.

المراحل العمرية	الكفايات الحجاجية المنتظرة
	- يحصل تحول في طبيعة إنتاجاتهم، فتتحول من خطابات قائمة على الرأي إلى خطابات قائمة على العلم. - يعلل المراهق مواقفه باستعمال إجراءات نسقية. - 25 في المائة من الحجج التي يتوسل بها المراهق تُحيل على قيم وتجارب شخصية. - تستخذم الذوات إراديا أماكن عامة وحجج عامة، - تروم الحجج التي يتلفظ بها المتكلم جعل المخاطَب يقبلها.
14 سنة	- تبدأ معالم الإنتاج المحكم لخطاب حجاجي مكتوب. - يكون الهاجس عند المتكلم ليس التحكم في الموسومات الحجاجية المعزولة، وإنما استعمالها بكيفية مشتركة داخل الخطاب. - هيمنة استعمال "on" في الأقوال الدالة على البناء للمجهول
10-17 سنة	يُجرد المراهقون الحجج التي يستعملونها عن البعد الشخصي Depersonnaliser
17-16 سنة	- يستطيع المتكلم التلفظ بموقفه مع إقراره بوجود مواقف أخرى قابلة للتعامل معها. - تظهر في إنتاجاتهم العلاقات الدالة على التخصيص والتقييد Specification-restriction أو الحجاج المضاد. - في الوضعيات الكتابية تستطيع الذوات إقامة تمفصل بين الحجج والحجج المضادة داخل نص منسجم.

تختلف الخطابات الحجاجية التي ينتجها الأطفال من حيث نوعيتها، بحكم أن الحجاج مسألة مراتب، كما أشرنا، ولعل النتائج التجريبية المذكورة أعلاه شاهدة على هذه الحقيقة. لكن ما يلفت الانتباه هو أن الأطفال إذا كانوا لا يقوون على تعليل مواقفهن بشكل نسقي قبل سن العاشرة، فإنه ابتداء من سن العاشرة تبدأ معالم القدرة الحجاجية في الظهور عندهم، حيث تحضر في خطاباتهم بنية دنيا حجاجية، تستوفي، ما يُسميه كولدر، شرط السند . تتحدد وظيفة هذا الأخير في ضمان انتظام الأقوال فيما بينها، فهي تنزل منزلة بنية دنيا للخطاب، بل إنها "بمثابة جوهر الخطاب الحجاجي ونواته"[1]. غير استيفاء خطابات الأطفال لهذه البنية يبقى متوقفا على قدرتهم على معالجة اللغة معالجة منطقية، وثبوت معرفتهم التداولية بالعلاقات السببية والإضرابية، والغايات التكلمية وإقامة تفسيرات، وعقد مقارنات...

وإذا كان السلوك الحجاجي يستدعي التعويل على جملة من القيود والسمات، التي تعكس مختلف العمليات المقترنة بالحجاج، فإن تحكم الأطفال بمقتضياته، حسب كولدر وآخرين، يتم بكيفية تدريجية. إن السمات الأساس التي تطبع السلوك الحجاجي تحضر بشكل تطوري في إنتاجات الأطفال المتراوحة أعمارها ما بين 10 و17 سنة. ويتجسد هذا المنحى التطوري عبر"دمج منظم(Emboitement ordonné) لمجموعة من الخصائص

---

(1) كولدر (1996) ص؛ 30

الأساس التي تُميز الخطاب الحجاجي، كالسند والمقبولية، والوجهية (Modalisation)... فحضورها يشي بحصول عملية الإرساء التدريجي للنموذج الخطابي، وهو أمر يستدعي الرهان على المدرسة، وعلى برنامج تعليمي يسعى إلى تطوير هذه الكفاية، سواء على مستوى الشفهي أو المكتوب.

وفي سياق رصد تطور القدرات أو الكفاية الحجاجية حرص الباحثون، في الآن نفسه، على الوقوف عند مستويين أو عاملين: الأول، عدد المرات التي يركن فيها الطفل إلى تعليل مواقفه (السند)، والثاني، مقبولية الحجج الواردة في خطابه. انتهت الأبحاث التجريبية إلى أن العاملين يرتفعان بنسب متشابهة ما بين سن العاشرة والسابعة عشر. أما على مستوى مقبولية الحجج، فإن المعايير المحتكم إليها تبقى ذات طبيعة تواصلية، فإذا كانت الغاية المرجوة من الخطاب هي الإقناع، فإن المتكلم يكون مدعوا إلى جعل حججه يتقاسمها المخاطَب، وتحظى بالقبول، ولن يبقى متمركزا حول ذاته.

وفي السياق نفسه، بينت دراسة G.Pieraut-Le Bonniec et M.Valette أنه ابتداء من سن الخامسة عشر تبدأ قدرة المراهق على إنتاج حجاج، يخضع لمواصفات مخصوصة، أي تنظيم خطابي عقلاني، يلتزم بضمان تمفصل الأجزاء المنصوص عليها في التعليمات، بغية الدفاع عن أطروحة معينة[1].

---

(1) فرانسيس تيريون (1997) ص: 68

تؤكد خلاصات هذه الأبحاث مجتمعة، بشكل صريح أو مضمر، على أن الطفل يقوى على إنتاج خطاب حجاجي يتقيد بالبنية الدنيا، ويستطيع استحضار وجهة نظر الأغيار، في سن مبكرة، لكن يبقى الأمر متوقفا على طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يحظى بها، وعلى الأدوار المنوطة بالمدرسة، ومدى عملها على توفير أسباب اكتساب وتطوير القدرة الحجاجية لدى الطفل[1].

ومسوق للتنبيه هنا أن بعض الأعمال اقترحت عدة تدريسية، تتضمن جملة من الخطوات والإجراءات الكفيلة بتطوير القدرة الحجاجية لدى المتعلم، وعملت بالمقابل على تقديم جملة من الملاحظات التقويمية بخصوص البرامج والممارسات التعليمية، حيث بينت أن الخطابات السردية تكاد تُهيمن على باقي الأنماط، اعتقادا من واضعي المنهاج أو البرنامج أنها الأكثر ملاءمة لخصوصية المرحلة العمرية، إضافة إلى كونها تقل فيها القيود مقارنة بالنمط الحجاجي.

مثلت النتائج التجريبية المتوصل إليها في مجال علم النفس اللغوي سببا كافيا لاستثمارها في مجال تخطيط التعلمات، وبرمجة المضامين المتصلة بالحجاج، حيث سمحت بتقديم إجابات علمية دقيقة عن العديد من الأسئلة، لعل أهمها: متى تُدرس المتعلم الحجاج الشفهي أو المكتوب؟ ووفق أي صيغة؟ وكيف يمكن

(1) فرانسيس تيريون (1997) ص: 68

تحسيس المتعلمين بالأبعاد المركبة التي يقتضيها السلوك الحجاجي؟

أتاحت إجابة الدراسات عن هذه الأسئلة الدفع في اتجاه بلورة اقتراحات وتدخلات في مجال تدريسية الحجاج، راعت الخصوصية النمائية للمتعلمين، وطبيعة الأنماط النصية المناسبة. ولعل تصور كارولين ماسيرون Caroline Masseron[1] مثال واضح عن تأثيرات هذه الخلاصات التجريبية في مستوى سيرورات تعليم الحجاج، حيث دعت إلى مراعاة المنطق التدرجي الآتي:

- الاستناد إلى النصوص السردية والوصفية في عملية إرساء السلوك الحجاجي، لتُدرج لاحقا النصوص الحجاجية.
- الانتقال من المستوى الملموس والخاص، والمتصل بالتجربة المرساة داخل وضعية، إلى مستوى يتخذ طابعا مجردا وتأمليا وأكثر عمومية.
- التركيز على الخطاب الحواري المباشر "المُدبر بكيفية أحادية" Monogeré (خطاب يكتبه شخص واحد ولكن يضمنه أصواتا غير متجانسة).
- الكتابة الإنشائية أو التعبير الكتابي الموجه بشكل قوي ومصرح به، ليتم الانتقال بعد ذلك إلى إنتاج أكثر استقلالية.

نخلص، في ضوء ما تقدم، إلى أن النظرة التي تحكمت في

(1) Pratiques, n°96 , 1997: 37

مقاربة الحجاج استحضرت مستويين متفاعلين: أحدهما، داخلي، يرتبط بالبعد النصي والثاني خارجي، يخص الوسائط خارج لغوية (الفضاء الإحالي، فضاء فعل الإنتاج، فضاء التفاعل الاجتماعي...). وعلى أساس هذا المنطلق النظري رُصدت القدرة الحجاجية عند الأطفال، وحُددت معالمها في مختلف محطاتهم العمرية، وفي علاقتها بمختلف الوسائط المتدخلة. وتبقى أهم خاصية ميزت الأعمال التي تندرج في هذا الإطار كونها ذات طابع تفاؤلي، إذ تُجزم بظهور معالم القدرة الحجاجية عند الطفل في سن مبكرة، خاصة في مجال الشفهي.

الفصل

السابع

7

النص المكتوب والسيرورات المعرفية

يخرج المتتبع لأبحاث علم النفس المعرفي بنتيجة فحواها أنها تميل إلى التشعب، لكن في الآن نفسه، يجمعها قاسم مشترك، يتمثل في وحدة المنطلق المنهجي، أي الاهتمام بالحياة الداخلية للإنسان، وتقديم نمذجات تروم وصف وتفسير مختلف العمليات التي تجري داخل البنيات الذهنية، معتمدة على روافد معرفية مختلفة، كاللسانيات وعلوم الحاسوب...

من المحاور التي شكلت محور أبحاث علم النفس المعرفي ما أُدرج تحت مفهوم "المعالجة النصية"، حيث تتحدد خريطتها، حسب ج. دنهيير (1989م) G. Denhière، على أنها دراسة تجريبية "للبنيات الذهنية والأنشطة النفسية الموظفة في صنفين كبيرين من السلوكات: فمن جهة، هناك قراءة النصوص وفهمها وتذكرها وإنتاجها؛ ومن جهة أخرى، هناك اكتساب المعارف التي تقدمها

النصوص"[1]. بهذا الانشغال سيروم الكثير من الباحثين دراسة تمثل المعلومة داخل الذاكرة الإنسانية، وفهم الأنشطة المعنية بالاكتساب، والاسترجاع، وتطبيق المعارف داخل وضعية محددة. كما أصبح يُنظر إلى الأنشطة المتصلة بالإنتاج والفهم اللغويين على أنها تفاعل بين المعطيات السياقية والبنيات المعرفية والمعارف الموجودة في البنية التصورية[2]. وبهذا بدت المسافة فاصلة بين تصور معرفي، يتطلع إلى رصد السيرورات الذهنية المتحكمة في جريان النصوص فهما وإنتاجا وتذكرا، وتصور خطي، يُفسر عملية الكتابة أو التحرير الكتابي وفق منطق تعاقبي (قبل الكتابة – أثناء الكتابة – ما بعد الكتابة).

(1) Denhiere. G(1984) Il était une fois ...compréhension et souvenir de récits , P.U de Lille ;1984 ;P:11

(2) Deschenes.A.J (1988) La compréhension et la production de textes, Sillery, Presses de l'université du Québec , p:77

طبع التوجه المعرفي في معالجة النصوص أعمالا كثيرة، ظهرت بشكل خاص في شمال أمريكا في الثمانينيات، وجعلت بؤرة اهتمامها التصدي لسؤالين مركزيين: الأول، يتعلق بالسيرورات التحريرية أو الكتابية، من حيث مكوناتُها وتقاطعها، وكذلك من جهة الاختلافات الفردية التي تطبع عمليات التحرير. أما السؤال الثاني، فيركز على عقد مقارنات بين من ثَبُتت خبرته في مجال التحرير الكتابي، (الخبير)، ومن افتقد القدرة المذكورة، وتم التركيز أثناء هذه العملية على الإجراءات التي تُشغلها كل فئة (الخبير/ المبتدئ).[1]

إنتاج النصوص: من النموذج الخطي إلى السيرورات المعرفية

يُعد تحليل عملية إنتاج النصوص عند الأطفال محور العديد من الأبحاث، وعلى رأسها دراسة روهمر Rohmer(1965)، التي انطلقت من عينة أطفال، يتحدثون الانجليزية باعتبارها لغة الأم وحرصت على تقديم نمذجة لعملية الكتابة عند الأفراد الذين يفتقدون إلى التجربة في مجال التحرير الكتابي، غير أن النموذج الذي عرضه ظل محكوما بمنطق تعاقبي، ومسار أحادي، تنتفي معه إمكانية حصول عملية ارتكاسية، للمستويات التي تنتظم فعل الكتابة، أي بالرجوع إلى أنشطة تندرج في مستويات مختلفة. وتظهر الخاصية الخطية بتتبع المراحل الكبرى الثلاث، التي تُميز فعل الكتابة، وهي كالآتي:

(1) Thyrion.F (1997). P: 49

1. "مرحلة قبل الكتابة": وتضم جملة من الأنشطة التي تسبق فعل الكتابة، كالتخطيط والبحث عن الأفكار.

مرحلة "الكتابة": وهي مرحلة تحرير النص وإلباسه لباسا لغويا.

مرحلة "ما بعد الكتابة": وفيها يُعيد الشخص الاشتغال على النص الذي حرره، فيراجعه، سواء على مستوى المضمون أو الشكل.

وعلى الرغم من شيوع وحضور هذه المحطات في نماذج أخرى، فإن أهم ملاحظة يمكن تسجيلها على هذا النموذج أن تحليله للمحطة الثانية "مرحلة الكتابة" لم يرق إلى المستوى المطلوب، لأنه استحكم فيه منطق، جعل فعل الكتابة يتخذ مسارا أحاديا. الأمر الذي يتعارض مع السيرورة المعرفية وواقع العمليات الذهنية، التي تُفسر جريان فعل الكتابة بموجب اعتماد مسارات ارتكاسية، حيث يقوم مُحرر النص بالرجوع إلى الوراء خلال مختلف الأنشطة المعرفية التي يطلع بها[1].

وفي مقابل هذا التصور طُرح نموذج غير خطي، اقتُرِن، خاصة، بمرحلة الثمانينيات مع مجموعة من الأعمال، كهايز Hayes وفلورز Flowers (1980)[2]، وعمل على استجلاء السيرورات

---

(1) Claudette Cornaire, Patricia-Mary Raymond (1994) La production écrite. Edition CLE international.Paris. P:25-26

(2) Hayes & Flowe (1980) «Identifying the organisation of writing processes» In‹Cognitive processus in writing. Ed. by.Gregg.W and Steinberg.E.R. Hillsdale. Lawrence. Erlbaum Assoc.

المعرفية المتحكمة في الإنتاج الكتابي، معتمدا على معطيات تجريبية، مستخلصة من مفحوصين راشدين. وسعى، من وراء ذلك، إلى بلورة نموذج مرجعي، يقوى على وصف وتفسير مختلف العمليات التي تتدخل أثناء سيرورة الكتابة.

وإذا كانت المراحل التي بسطها روهمر حاضرة في نموذج هايز وفلورز، فإن مناط الاختلاف تكمن في القوة التفسيرية للنموذج الأخير، حيث تفطن إلى أن فعل الكتابة ينهض على مبدأ تداخل الأنشطة المعرفية المتصلة بمختلف مستويات الكتابة ومراحلها. والحقيقة أن عملية بلورة هذا التصور استندت إلى تقنية عُرفت باسم "التفكير بصوت عال" (Think aloud) حيث طُلب من مَفحوصين، عند كتابة نص معين، تفسير شفهي لما يقومون به، وتعليق على أنشطتهم الخاصة، قصد تفسير جريان فعل الكتابة. وتُعرف هذه التقنية كذلك باسم "البروتوكول"، والمراد به "وصف الشخص للأنشطة المنظمة داخل الزمن، والتي يقوم بها لإنجاز مهمة محددة"[1]. وعادة ما يلجأ الباحثون إلى هذه التقنية معتمدين على مُحررين من ذوي الكفايات في إنتاج أنواع نصية خطابية. خاصة النصوص التي تطرح آراء، وتعمل على تعليلها (Expository writing).

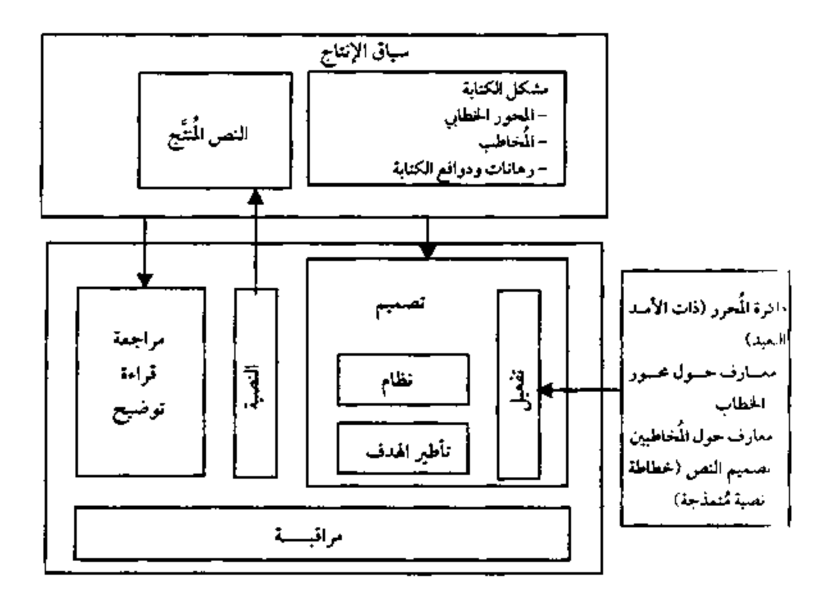
يُعد النموذج المقترح من لدن هايز وفلور(1980)[2] إطارا

(1) فرنسيس تيريون (1997) ص:48

(2) هايز و فلاور (1980) ص:11.

مرجعيا، لوصف وتفسير كيفية جريان فعل الكتابة، ورصد مختلف الإجراءات الفرعية التي يستلزمها، والوقوف عند طرق انتظامها. يتفرع هذا النموذج إلى ثلاثة مكونات أساس هي:

- سياق مهمة الكتابة (Task environment).
- ذاكرة الأمد البعيد للمحرر.
- عملية الكتابة.



بنية نموذج عملية التعبير الكتابي حسب (هايز.وفلور 1980 ص:11)

- **سياق الإنتاج أو مهمة الكتابة**: يتضمن هذا المكون مجمل العوامل الخارجية المؤثرة في عملية الإنتاج الكتابي، كالمعطيات المتصلة بالعمل الذي يروم المُحَرر إنجازه، فضلا عن ذلك يشمل

مختلف المتغيرات التي تؤثر في فعل الكتابة، كمحور الموضوع والمخاطَب والمحيط الفزيائي، والمعلومات المرتبطة برهان الكتابة، والتي تنزل منزلة حوافز للكتابة.

- "**الذاكرة ذات الأمد البعيد**" للمحرر: يُقصد بهذا المفهوم ما راكمه الفرد من معلومات، أو تحديدا مختلف المعارف والتمثلات التي يمكن الركون إليها أثناء مزاولة أي نشاط كتابي غير محدد في المستقبل. كما يندرج في إطارها المعارف التي كَونها الفرد انطلاقا من تجاربه الخاصة حول العالم والمعارف التصورية والتجريبية حول أفعال معينة[1]. فضلا عن ذلك، تضم المعارف اللغوية والبلاغية... لهذا يُعول على هذه الذاكرة في تحقيق أنشطة مستقبلية. وتتسم المعارف المتصلة بها بنزوعها إلى التراكم، كما أن المعارف المُستمدة من الذاكرة التصورية، ذات الأمد البعيد، يتراكم بناؤها "بحسب التطور النهائي للفرد ونمو تجاربه، وهي لا تخضع لقواعد منطقية، وإنما تمتزج بتمثلات وتصورات، ترتبط بالسن ومستوى التطور الفكري"[2].

وإذا كانت المعلومات التي تُخزن في الذاكرة ذات الأمد البعيد تتسم بالتنوع والتعدد من حيث طبيعتها، فإن ذلك يعد دافعا موضوعيا لرصد أنماطها الفرعية. وعلى هذا الأساس يصبح الحديث واردا عن:

(1) Thyrion.F (1997). P: 50.

(2) المصدر نفسه

ذاكرة وقائعية (Mémoire épisodique): تتصل بالتاريخ الشخصي للمتكلم/ المحرر، بما أنها تَضم التجارب والوقائع التي عاشها.

ذاكرة دلالية (Mémoire sémantique): وهي بمثابة خزان للدلالات أو المعاني. وتندرج في إطارها الوقائع والمفاهيم، وتختص بالمعارف، التي كونها الفرد حول محيطه. ولعل أهم سمة تميزها أن الفرد يفتقد إلى معطيات حول كيفية اكتسابها، وزمن اكتسابها.

ذاكرة إجرائية (Mémoire procédurale): وهي ذات صلة باستعدادات الفرد وقدراته وكفاياته. إن خصوصيتها تنبع من أنها شديدة الارتباط بما يقوى الفرد على فعله. أو لنقل بأن الذاكرة الإجرائية محكومة بالسؤال الآتي: ما هي طريقة التعامل مع الوقائع والمفاهيم والتجارب التي عاشها الفرد؟. وعلى هذا الأساس يمكن الحديث مثلا عن معارف تخص بنيات تصاميم، أو إجراءات مخصوصة...

تتحدد أصالة هذا النموذج في كونه يتيح نمذجة الإنتاجات الخطابية التي تخضع لتصميم، وعلى رأسها النص الحجاجي، ويقوى على تفسير ووصف سيرورة إنتاجه، مستحضرا العناصر المتفاعلة فيما بينها، ونقصد على وجه الخصوص الأهداف التكلمية وسياق الإنتاج.

إن العمليات التي يُفعلها محرر النص الكتابي الذي تثبت خبرته، تتلخص في ثلاث عمليات كبرى، تُراقب جريان عملية الكتابة، وهي: التصميم وإخراج النص ومراجعته.

يحتل التصميم (Planification) مكانة بالغة في عملية التعبير الكتابي، فالإنجاز محرر النص مشروعه الكتابي وبلوغ أهدافه يبحث عن المعلومات المتصلة بالمجال الإحالي للنص من ذاكرته ذات الأمد البعيد، ومن سياق الإنتاج. وفي ضوء العناصر المستخرجة يُهيئ تصميمًا لمشروع الكتابة. كما ينتقي من الذاكرة ذات الأمد البعيد العناصر اللغوية التي سيستند إليها في عملية تحرير النص (المفردات، القضايا...). يَتمثل المتكلم (أو المُحرر)، في هذه المرحلة المهمة المنوطة به، فتتجه عنايته إلى "مجموعة من الأهداف الخاضعة إلى ترتيب مضبوط، ومنظمة في إطار شبكة قابلة للتعديل، تبعًا لمقتضيات التحرير"[1]. فبموجب هذه الأهداف يُصبح الإنتاج الكتابي موجهًا. فالمحررون الأكفاء يقوون، حسب هايس وفلاورز، على إنتاج النصوص مستندين بسرعة إلى الأهداف الرئيسة، التي تتشكل منها المهمة.

---

(1) المصدر نفسه، ص:56، و

Boudreau.G «Les processus cognitifs en production de textes au poste secondaire» ; dans ; Roy. G.R-La Fontaine.L.Boudreau.

G.Viau.R. Vers un triple regard sur le Français écrit des étudiants de collège et d'universités. Sherbrooke.Ed. du CRP. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. 1992. P:122.

بالنسبة للمحررين الأكفاء يستدعي التصميم تقسيم المشكل إلى فروع، ووضع حلول جزئية لها. وتتحدد أهم المشاكل الفرعية التي تعترض المحررين في أثناء عملية الكتابة في ثلاثة أصناف: يتعلق المشكل الأول بالمظهر البلاغي للمهمة، بما أنه يخص المقاصد الثاوية وراء الإنتاج، والغرض من استخدام اللغة، والأفعال اللغوية أو الكلامية. وتُستحضر، في هذا الإطار، الاعتبارات الخاصة بالقارئ وبالأهداف. أما المشكل الثاني، فيخص عملية التفعيل نفسها (الإبداع Inventio)، فقد يتوسل الكاتب بطرائق تحليلية في عملية إنتاج الأفكار، أو يتجه إلى تبني طريقة إجمالية ("سأقوم الآن بجرد مختلف الأفكار التي تتبادر إلى ذهني بطريقة عشوائية"). أما المشكل الثالث، فيتصل بالنوع المُنتج، والأكثر جريانًا واستخدامًا. يتعلق الأمر هنا بما يروم قوله.[1]

إن تصميم نص مكتوب، يُراعي درجة كبيرة من المقبولية على مستوى تركيبه، يستدعي تحليل المهمة، وذلك بالوقوف عند مجموعة من العمليات المتداخلة، إذ يستدعي الأمر تمثلا "لمهمة الكتابة" (Tache d'écriture)، أي المعلومات المستمدة من سياق الإنتاج، واستحضارا لأهداف تواصلية محددة: (إلى من أوجه خطابي؟ ولماذا أستهدفه بخطابي؟). كما يقتضي من المُحرر استثمار محتوى الذاكرة ذات الأمد البعيد، سواء تعلق الأمر بالمعارف أو الإجراءات أو الاستراتيجيات التي يمكن تعبئتها وتفعيلها. إضافة

(1) Thyrion.F (1997). P: 52.

إلى تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية بسيطة، وتحديد الحل المناسب لكل واحدة منها.

يُخول التصميم تعبئة وتفعيل المعارف التي يتوفر عليها مُحرر النص الكتابي، وذلك من وجوه ثلاث: على مستوى تيمة النص والبنيات النصية العليا (Superstructures textuelles) أو المبادئ التي تنتظم الخطاب، بالإضافة إلى ما يتعلق بالاستراتيجيات الخطابية.

أ.التنشيط

تطلع عملية التنشيط بدور أساسي في مشروع الكتابة النصية، وتقتضي إجراء بحث عن معطيات وعناصر ملائمة - يستلزمها فعل الكتابة - من الذاكرة ذات الأمد البعيد، تنسجم مع خصوصية الجمهور المستهدف من الخطاب. ولهذا فإن لحظة التنشيط تنزل منزلة جسر بين تمثل الأهداف المنصوبة والمعاني المطروحة، ولا تتوقف فقط على المعلومات المستبطنة في الذاكرة ذات الأمد البعيد، سواء على المستوى الكمي أو الكيفي، ولكن تتوقف أيضًا على إجراءات التفعيل المُتوسل بها، عند جريان التذكر، وانتقاء المعطيات التي تتلاءم مع الأهداف التي تحكم عملية الكتابة.[1] إن المعطيات المخزونة في الذاكرة ذات الأمد البعيد تَتَميز بالتنوع والغنى، ولا يمكن تضييق نطاقها وذلك بحصرها في المجال اللغوي، فمُحَرر

(1) Thyrion.F (1997) p:54

النص عندما يُسطر الأهداف ويستند إلى تصميم، يقوم بتدوين عناصر، تختلف من حيث طبيعتُها: مؤشرات أو كلمات مشفرة (Mots-codes)، تَرتبط بالمعلومات المخزنة في شكل خطاطات، أو صور، أو جُمل تُدرج في ثنايا النص، مؤشرات تتصل بالأهداف مع استحضار عدة جوانب، من أهمها المُخاطَب، وانسجام النص...

ب. المستوى التنظيمي

تُنتقى داخل هذا المستوى المعطيات من الذاكرة، كلما تَبين أنها تحظى بأهمية بالغة، فتُنظم وَفق تصميم في المعالجة (تُبنين حسب مُحددات خطية، زمنية، تراتبية). وفي إطار هذه المحطة يَرد الحديث عن "البنية الكبرى للنص"(Macro-structure du texte) أو "الخطاطة النصية المنمذجة"؛ إذ تتشكل على أساس المعطيات والعناصر المُفعلة، والأهداف التي سطرها سلفا مُحرر النص. وبهذا يتكفل هذا المستوى بتنظيم المعلومات المُستمدة من الذاكرة التصورية، على أساس مجموعة من المبادئ الترتيبية، ويوضع كل معطى في موضعه المطلوب، حسب ما تقتضيه بنية كل نمط نصي، (بماذا يُستهل؟ وبماذا يُذيل؟) وتبعا للأهداف المُؤطِرة (Goal setting) لعملية الكتابة نفسها، وبناء على نوع العلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطَب.

لعل أهم ما يُميز هذه المحطة على المستوى المعرفي كونها تتخذ طابعًا مركبًا، إذ يستند التنظيم إلى مجموعة "من الأنشطة المعرفية المختلفة: ربط، مقارنة، تصنيف، تعرف العناصر المهمة، توظيف

شامل للعناصر...إن تصميم عملية الكتابة يرتبط، حسب هايس وفلاورز، بثلاثة مصادر، وهي: "المعارف حول الموضوع المُتطرق إليه، ومعارف حول نماذج النصوص ومعارف حول الاستراتيجيات التي تُوَجه التصميم وحل المشكلات عندما تكون البنيات المعروفة غير ملائمة"[1].

واللافت للانتباه أن العديد من الباحثين أولوا أهمية كبيرة للمعرفة الاستراتيجية، لما لها من دور كبير في إنتاج نصوص تنزع نحو التركيب، وحددوا المعرفة الاستراتيجية على أساس أنها تأليف بين ثلاثة مستويات متفاعلة:

- الأولى: استعداد المُحرر لتحديد مهمة الكتابة المراعية لأهداف ملائمة وقابلة للتحقق.
- توفر المحرر على قائمة واسعة من المعلومات الإجرائية (Connaissances procédurales)- أي معلومات ترتبط بالمهارات- ذات مستوى عال.
- توفر المحرر على الاستعداد لمراقبة وتوجيه السيرورة الكتابية الخاصة به.

ج. إعادة التأطير (الأهداف المُؤطرة)

تخضع أيضًا عملية الكتابة لدى المُحررين الذين تَثبت خبرتهم

---

(1) المصدر نفسه.

لنشاط المراقبة الذي يستهدف، على وجه الخصوص، بعض الأدوات التي تمت بلورتها في المرحلة الأولى من عملية الإنتاج. إنها بمنزلة تعليقات ميتانصية (Méta-textuels) تروم تحقيق الأهداف على النحو المطلوب، فقد تخص المُخاطَب أو الجمهور المستهدف، أو تتصل بخصائص النص، (كأن يَتَفطن المُحَرر إلى أنه عليه تبسيط أشياء مطروحة). إن السمة الأساسية لنشاط المراقبة هو أنه يطلع بوظيفة متابعة مستمرة للعمليات التي تخص سيرورة الكتابة، وإن كانت بعض المحطات هي الأكثر ارتباطا بعملية المراقبة.

والحقيقة أن هذه العمليات قد تبدو مشابهة للخطاطات الواردة في كتب مدرسية، ومقترنة بمهارة الإنشاء أو التعبير، والتي تتغيا جعل التلميذ يُحيط بمهارة كتابة نص حجاجي مستحضرًا سيرورة هذا الفعل على نحو ملائم. ابتداء من استرجاع مختلف المعلومات والأفكار المتصلة بالمحور المُتصدى له، والاقتداء بأسئلة نمطية مُوَجِّهة، تختلف من حيث كمُها، إضافة إلى عملية تنظيم الأفكار في إطار بنية منطقية، تخضع لتصميم محكم. إن ميزة هذا النموذج أنه يسعى إلى استجلاء وتخصيص طبيعة العمليات المركبة التي يتوسل بها المُحرر الكفء في أثناء سيرورة الكتابة النصية. وهي عمليات لا تتسم بطابع خطي، كما هو الحال في الكتب المدرسية، وإنما تقوم على التفاعل الدينامي فيما بينها. إن المُحرر الكفء يتعامل بشكل مواز مع عدة قيود ذات طبيعة مختلفة، ويُواجه على المستوى المعرفي عدة إكراهات: فالمعطيات المرتبطة بسياق الكتابة، وطريقة

استثمارها لا تكون في غفلة عنه، كما أن بحثه عن الأدوات يكون في تعالق معها. فضلا عن ذلك فإنه يحرص على التقويم، والتدوين، واختيار التنظيم الملائم. إن المهمة التي سيعمل على إنجازها تخضع لمراقبة قوية (عملية ميتا- معرفية) مثلها مثل عملية إنتاج الأفكار والمعلومات. يستدعي هذا المستوى من المراقبة إعمال معارف استراتيجية، تُخول إنجاز المهمة المطلوبة: "فهو مدعو إلى معرفة كيفية تحديد مهمة الكتابة بالنسبة له، وأهداف ملائمة وقابلة للتدبير، كما أنه مدعو إلى الإحاطة بمجموعة من المعارف الإجرائية، وعليه، في النهاية، أن يكون قادرًا على إدارة سيرورة الكتابة الخاصة به"(1).

إلى حدود هذه المحطة، يتوفر المحرر على تصور شامل وكامل عن بنية النص، وكيفية إعداده، ولا يرد الحديث هنا عن محطة النصية (Textualisation)، التي تُقترن بها دُرج على تسميته بعملية التحرير.

2. النصية

تتميز هذه المرحلة بانطلاق المُحرر من بنية النص الكلية أو "الخطاطة النصية"، ومن مؤشراتها المتنوعة، قصد استرجاع معطيات مخزونة في الذاكرة التصورية، "لتطوير قضايا البنية الكبرى للنص، وتحويل تلك المعطيات إلى جمل مترابطة بعضها مع بعض"،

---

(1) Thyrion.F (1997) p:57

أي أن الاشتغال يتجه إلى المستوى الانسجامي الذي يطبع النص. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "مضامين الذاكرة ذات الأمد البعيد والمفاهيم، والعلاقات والصفات تشكل مجتمعة شبكات مركبة من الدلالات، ولكن لايتم تسميتها بالضرورة، فقد تتخذ طابع صور..."(1).

إن أول قيد معرفي، يُطرح في أثناء جريان هذه العملية، يكتسي طابعا خطيا، حيث يطفو على السطح إكراه معرفي، يتجلى في انتقال المُحرر من مستوى ذي طابع تنظيمي (معرفي- دلالي) يتمظهر عبر اقترانات وشبكات ذات طبيعة خاصة (غير كلامية وغير خطية) إلى مستوى ذي طابع كلامي ومقطعي، ينتظمان وفق قواعد تركيبية وخطابية (اتساق النص...).

كما تُطرح الكثير من القيود والإكراهات في هذه المرحلة ترتبط بمقبولية الأقوال، وتقيدها بالضوابط النحوية. وباستجلاء طبيعة هذه القيود يتبين أنها موزعة بين ما يكتسي بعدًا "محليًا"(Local)، كانتقاء الوحدات المعجمية، والتقيد بالضوابط الإملائية، والتركيبية، وتدبير الضمائر (أو العائدية)، والروابط وما يتخذ صبغة كلية (أي يرتبط بانسجام البنية الكبرى للنص ونمط النص).

والجدير بالذكر أن الأطفال حديثي العهد بالكتابة غالبًا ما ينصرف اهتمامهم إلى القيود المحلية، حيث يعجزون عن تجاوز

(1) Thyrion.F (1997) p:57

نطاق الجملة المفردة، لأنهم لم يكتسبوا بعد خطاطة نصية، أو لم تكتمل بعد معالمها في الذاكرة ذات الأمد البعيد، ولهذا لا يظفرون بمساعدة معرفية تتيح لهم التغلب على القيود التي تفرضها عملية الكتابة، فيربطون الجمل بعضها ببعض، في غياب "نظام كلي"، يوَحِّد مكونات النص. وقد تعترض المُبتدئين قيود نحوية (محلية)، تخص مقبولية الأقوال والوحدات المعجمية وتدبير الروابط الاتساقية للنص. فعندما يُحرر المتكلم نصا معينا، قد يُراجع المستوى المحلي (الإملاء، التركيب...) أو المستوى الكلي، الذي يخص انسجام البنيات الكبرى ونمط النص. وبهذا فإن مرحلة "مراجعة النص" تكتسي أهمية بالغة، لأنها تُسهم في تحسين نوعية المنتوج، وترميم ما يحتاج إلى ترميم.

3. مراجعة النص

تتسم هذه المحطة باعتماد مراوحة قائمة على منطق (الذهاب والرجوع) أثناء تقويم الإنتاج الكتابي، مع استحضار الأهداف الثاوية خلف الإنتاج (الإخبار، الإقناع...). وإذا كانت عملية مراجعة النص تستهدف تجويده، فإنه لبلوغ هذا القصد يتم الاستناد إلى عمليات فرعية: ترتبط بمقتضيات القراءة النقدية التي تتميز بطابع انتقائي في ارتباط مع مهمة النص، كما يتجه الاهتمام إلى تدقيق المنتوج المكتوب.

يرصد المُحَرر أثناء مراجعة النص كل ما يتصل بمقاطع النص أو بنيته الكبرى، أو أهدافه. وينصرف اهتمامه، في البداية، إلى الصيغ

اللغويـة، كمراجعـة القواعـد الإملائيـة أو النحويـة أو التركيبيـة. ويشتغل على المستوى الدلالي، لضمان حصول الفهم الجيد من لـدن القارئ، ولهذا الغرض يسعى المُحرر إلى تبديد كـل مظـاهر اللـبس والغموض المحتمل، وضمان المزيد من الانسجام النصي.

ما يُميز النموذج المعرفي لهايس وفلور كونه ينطلـق مـن رؤيـة تُقر بأن وصف السلوك اللغـوي ينبغـي ألا يُـضَيق نطاقـه، وذلـك بحصره في الظواهر القابلة للملاحظة، كما يذهب إلى ذلـك الاتجـاه السلوكي، بل على كل جهـاز واصـف أن يَـسْبر أغـوار العمليـات المعرفية، المتحكمة في السلوك اللغـوي فهـما وإنتاجـا وتـذكرا. إنـه نموذج يرصد سيرورة الكتابـة لـدى المحـرر أثنـاء إنجـازه المهمـة المطلوبة، ويستنبطها انطلاقا من بروتوكول الكتابة لـدى المُحـررين الأكفاء، وبهذا يقوى على وصف وتفسير جريان فعل الإنتاج النصي عند الأطفال أو المراهقين، من دون السقوط في مقاربة خطية، عادة ما تُجتر في المقـررات المدرسـية، والطـرق التعليميـة، حيـث تُبـسط عمليات إنتاج النصوص حـسب ترتيـب متسلـسل ومتعاقـب. في حين أن المسار الذي يـستند إليـه المُحـرر الكـفء قـد يـرتكس إلى الخلف، خاصة كلما أراد التثبت من ورود طريقة تـصميمه للمهمـة المحددة، أو قصَدَ مراجعة صيغة النص ومحتواه غير أنه عندما نـربط هذه العمليات بالمراحل العمرية، تظهر فـروق ملحوظـة، بـين مـن نبْثـت خبرتـه، ومـن تنتفـي عنـه: فـالمُحررون الـصغار (أطفال/ مراهقون) لا يتوسلون داخل لغتهم (الأم/ لغة ثانية) بهذه

السيرورة كما هي مذكورة، لأن معرفة الكتابة مثل باقي القدرات اللغوية تُكتسب حسب منطق تدرجي، وتخضع لمتغيرات كالسن والتجربة. كما أن عمليات التصميم تحتل حيزا كبيرا من انشغالات المحررين الأكفاء، في حين أن عمليات تنظيم المهمة تتغير من شخص إلى آخر.

في ضوء ما تقدم نستنتج أن الحديث عن الحجاج المكتوب يدفع إلى التمييز بين مقاربتين متغايرتين: الأولى، خطية تعاقبية، تتقيد بمحطات محددة: قبل فعل الكتابة وأثناءها وبعدها، لكن ما يُسجل عليها أنها تعجز عن تفسير واقع العمليات الذهنية التي تتحكم في النشاط الكتابي. أما المقاربة الثانية، فذات طابع معرفي، تُولي أهمية بالغة للسيرورات الذهنية المتحكمة في جريان فعل الكتابة، معتمدة على تقنية "البروتوكول"، وتتميز عن الأولى بطابعها الارتكاسي. ولعل منشأ قوتها أنها تقوى على تقديم إضاءات بخصوص مختلف العمليات المتدخلة في كتابة النص سواء أكان حجاجيا أم غير حجاجي، كسياق الإنتاج، والذاكرة ذات الأمد البعيد، (وقائعية، دلالية، إجرائية). إضافة إلى ذلك تُستحضر مختلف العمليات التي تُراقب سيرورة فعل الكتابة نفسها، كالتصميم والمراجعة.

الفصل

الثامن

8

الخطـاطة الحجاجية المنمذجة عند الطفل: مقاربة نفسية معرفية

منذ ظهور النموذج التوليدي التحويلي، في الخمسينيات من القرن الماضي، ظل مفهوم الكفاية اللغوية يتردد استعماله كثيرا، ويُوظف في العديد من النماذج اللسانية، من غير التقيد بالدلالة الأصلية. ولعل أهم مثال يمكن الاستشهاد به، في هذا الإطار، هو علم النفس اللغوي النصي، (Psycholinguistique textuelle) ولسانيات النص أو الخطاب، حيث حدث تحول في الآلة الواصفة للساني، خاصة بعدما استعاض اللساني عن وحدة الجملة، وعوضها بوحدة الخطاب أو النص (آدم ميشيل. 1985م)، فلزم عن ذلك حصول تحول على مستوى دلالة مفهوم الكفاية نفسه. لم تعد الحمولة الدلالية لهذه الأخيرة تتطابق بين المرجعيتين: التوليدية التحويلية ولسانيات النص؛ إذ غدا المفهوم، داخل هذا الإطار الأخير، يُحمل معناه على كفاية عامة، تتضمن جملة من المستويات

كالترابط التركيبي للجمل، والتآخي الدلالي للقضايا، إضافة إلى قدرة المتكلم على تعرف النمط النصي (حجاجي، سردي، وصفي...)، والاستناد إليها في أثناء استراتيجية القراءة والإنتاج النصي. كما انصرف الاهتمام إلى إبراز خصوصية النص أو الخطاب، والحسم في المُحددات التي تُضفي عليه نصيته أو مقبوليته، والحرص على رسم الحدود الفواصل بين النص ومتواليات جملية، "لا تعدو أن تكون مجرد توال جمل..."؛ بل إن القدرة على تعرف نص معين وتمييزه عن اللانص يُعد مكونًا من مكونات الكفاية اللغوية[1].

عملت دراسات كثيرة في العقود الأخيرة على رصد، من جهة، مُحددات أنماط النصوص ومن جهة أخرى، وقفت عند مختلف

(1) Apotheloz (1995) P: 9

العمليات المعرفية التي تحكم السلوك اللغوي، وخاضت في السيرورات المعرفية المتحكمة في الإنتاج والفهم النصيين. كما اتجه جزء كبير من اهتمامها إلى الكشف عن كيفية جريان المعالجة النصية، معتمدة في ذلك على شبكة مفاهيمية مخصوصة، من قبيل "الخطاطة النصية المنمذجة"، و"البنية الدلالية الكبرى".

الخلفية النظرية

منذ الستينيات من القرن الماضي، جعل علم النفس اللغوي من وحدة الجملة منطلقا في تقديم أوصاف تركيبية، على مستوى الإنتاج والفهم اللغويين. وطبعا فإن هذا المنزع لا يمكن فهمه إلا بربطه بتأثير النموذج التوليدي التحويلي، الذي استحكم في الكثير من المرجعيات اللسانية غير أن الوحدة المعتمدة في الوصف اللساني ظلت موضع خلاف في أوساط اللسانيين. أصبح النحو التوليدي التحويلي بمنزلة نموذج لكفاية المتكلم السامع المثالي غير أن هذا المنطلق لم يسلم من عدة اعتراضات، إذ أُثيرت جملة من الأسئلة، حول مدى كفاية النموذج التفسيرية والنفسية، بمعنى آخر:

- هل يستوفي هذا النموذج شرط الملاءمة النفسية؟
- هل يُتيح فهم السيرورات التي يعتمدها الأفراد "العاديون"، عند إنتاجهم وفهمهم لجمل من لغتهم؟...

تذهب بعض الأعمال إلى أن قوة النموذج التوليدي التحويلي تكمن في أنه يُقدم نظرية في "خبرة" المتكلم السامع المثالي في توليد

الجمل إلا أن هذا التصور لا يسلم من الضعف، لأنه يفتقد إلى شرط الملاءمة النفسية، وفي هذا الإطار قُدمت حجج كثيرة حاولت الإتيان عليه من الأساس بالإبطال، من بينها أن مفهوم التعقيد التركيبي (Complexité syntaxique)، كما بسطه شومسكي، "لا يُقابَل بتعقيد معرفي، ولا بسيرورات في المعالجة الطويلة والمكلفة لدى المتكلمين". بالإضافة إلى ذلك سُجلت عليه مجموعة من المؤاخذات بخصوص تصوره للاكتساب، فالأطفال عندما يكتسبون البنيات التركيبية يظهر أنهم لا يتبعون الترتيب الذي يتوقعه النموذج[1].

من القضايا التي أثارت نقاشا واسعا في البرنامج التوليدي التحويلي مفهوم "البنية العميقة"، الذي مثل سببا قويا لظهور أعمال لسانية ذات منطلقات دلالية، من أبرزها فيلمور(1968م) الذي أثر بشكل قوي في مجموعة من الأعمال التي خاضت في وحدة النص، فلم يعد موضوع اللساني محصورا في إطار الجملة من زاوية تركيبية، وإنما أضحى أس الاهتمام هو رصد بنية النص، ومعالجة دلالته، استنادا إلى نموذج حول تنظيم الذاكرة الدلالية، مع التركيز على الدلالة النفسية (كنتش **Kintsch 1974**)[2].

صُنفت الأعمال في مجال الدلالة النفسية إلى اتجاهين مختلفين:

---

(1) Brassart (1990) p:32

(2) Ibid

- الأول ذو طبيعة مُكَونية (Componentielle)، (E.V Clark1973)، وفي ضوئه حُددت دلالة الكلمة على أساس تجميع مجموعة من السمات الدلالية (Traits)، تنزل منزلة وحدات دنيا. وانطلاقا من السمات الدلالية المشتركة أو الخلافية رُسمت الحدود الدلالية بين الكلمات.

- اتجاه سعى إلى التمثيل للبنية العميقة للجمل على أساس قضوي (Propositionnelle)، مُنطلقا من مرجعية "نحو الحالات" الذي أرسى معالمه فيلمور. وبهذا غدت القضية (Proposition) هي الوحدة الدلالية الأساس عوض "السمة". تُعد القضية من هذه الزاوية وحدة دلالية، تتضمن موضوعا (Argument) واحدا أو عدة مواضيع. وتتشكل هذه الأخيرة من ذوات مرجعية، يمكن أن تُحيل على كائنات أو مواضيع أو أفكار... بينما تطلع المحمولات بمهمة إسناد الخصائص اللازمة للموضوعات، أو بتحديد العلاقة التي تنتظم الموضوعات فيما بينها[1].

استنادا إلى هذه المرجعية، أصبحت دلالة كل وحدة معجمية داخل الذاكرة التصورية تُقابل بلائحة من القضايا، وكل عنصر من قضية يُحيل هو الآخر على لائحة أخرى من القضايا. كما أن التمثيل لدلالة النص الصريحة، يقوم على أساس شبكة من القضايا. يَقترح كينتش وفان ديك (1975، 1978م)، في هذا الخصوص، مفهوم

(1) المرجع نفسه. ص:14

البنية الصغرى (Microstructure) للدلالة على هذه الشبكة. غير أن التعويل عليه بمفرده لا يُبَلِغ المقصود، لأن المفهوم المذكور يعجز عن وصف مجموع دلالات النص: وفي ضوء هذه الملاحظة أصبح بالإمكان التمثيل أيضا للنص على المستوى الكلي، أي انطلاقا من البنية الكبرى (Macrostructure)، وأُتيحت إمكانية وصف الدلالات والعلاقات التي تنتظم نسيج النص بكيفية غير صريحة. "إن المستويين المذكورين الذين يستلزمهما الوصف (البنية الصغرى والكبرى) يمثلان أساس النص"[1].

كلما أقررنا بأن النص يحمل دلالة، استوجب الأمر تبني نظرة، تستحضر مفهومين مركزيين: مفهوم القضية الدلالية (Proposition sémantique)، باعتبارها وحدة ملائمة لوصف النص ومفهوم مستوى التمثيل (Niveau de représentation)، الذي يُمكن التمثيل لمحتواه الإخباري انطلاقا من عدة مستويات بعضها يشكل تمثيلا حرفيا للمعلومة، والبعض الآخر يمثل تأويلا كليا للنص.

غير أن هذا التصور تُسجل عليه مجموعة من المؤاخذات، من بينها أن دلالة النص لا تتأسس فقط على "المعالجات القضوية"، ولا تنهض على العلاقة التي تنتظم القضايا فيما بينها (Interpropositionnels)، وإنما تستند إلى أنشطة معرفية مخصوصة. إن بناء دلالة النص، يستدعي، من جهة، إقامة تقاطع

(1) المرجع نفسه. ص: 15

بين القضايا الأولية التي يُقدمها النص، ومن جهة أخرى، توطيد البنية الكبرى المنظمة للنص. بيد أن ذلك يبقى غير كاف للإحاطة الشاملة بالتمثيل النهائي للنص: فالنص يطرح معلومات أو إخبارا مضمرا، وبدرجات متفاوتة، مما يستدعي من القارئ إعادة بنائه، معتمدا على معارف عامة حول العالم استضمرها من محيطه. للتمثيل لذلك يمكن الانطلاق من الجملتين (1) و(2) المُستمدتين من مساق نصي، مداره حول وضعية (المطار/ الطائرة):

1. وصل خالد إلى المطار متأخرا.
2. ذهبت الطيارة في الموعد المُحدد نحو وجهتها.

يُلاحَظ أن الجملتين المذكورتين مترابطتان فيما بينهما، اعتمادا على مجال إحالي مُحدد إلا أن البناء الكلي لدلالة النص لا يتأتى إلا باعتماد القارئ على استدلالات، تَسمح بإدماج الجملتين فيما بينهما، كما يتضح من المتوالية (3):

3. أراد خالد السفر عبر الطائرة، ولم يتمكن من ذلك.

إن سيرورة فهم النص تستدعي من القارئ التوسل بمعالجات معرفية تتجه، من جهة، إلى استرجاع المعلومات المُضمرة، ومن جهة أخرى، "تدبير بناء البنية النصية الكبرى، استنادا إلى خطاطات Schémas ترد في ذاكرة القارئ التصورية، وتندرج ضمن تمثلاته السابقة، وكذلك "اعتمادا على معارف عامة حول نظام العالم، والعلاقات المنطقية، والمقاطع الكرونولوجية الثابتة في الحياة

اليومية، والمعايير السوسيوثقافية، المرتبطة بالبنية الخاصة لمختلف الأنماط الخطابية أو النصية"[1]. ومن جهة ثالثة، تقتضي سيرورة فهم النص استحضار الاعتبار القاضي بأن المعلومات الصريحة التي يُقدمها النص، والمعارف المُخزنة في الذاكرة ذات الأمد البعيد، والتمثلات التي يتم تكوينها عبر القراءة متوقفة على أهداف القارئ، ومعالجته الخاصة للوضعية، إذ تطفو على السطح جملة من المتغيرات حول فعل القراءة: ما الهدف من قراءة النص؟ هل القصد التعلم أم الفهم أم التلخيص أم الانتقاد؟ هل تنطلق القراءة من دافع شخصي أم تصدر من اعتبارات إلزامية؟. على أساس هذه المتغيرات يتبين أن "تمثيل النص يُبنى في إطار التفاعل المركب بين خصائص النص، ومعارف القارئ والعناصر الملائمة لوضعية القراءة"[2].

إن المعارف المُنظمة في الذاكرة ذات الأمد البعيد، والتي يستضمرها القارئ أو المتكلم تُنظم في إطار "خطاطات معرفية" (Schémas cognitifs). والجدير بالذكر أن هذا المفهوم جرى استعماله في البداية مع بارتليت (1932) Bartlett، في إطار الاهتمام بالذاكرة من زاوية سوسيواجتماعية، حيث أجرى تجربة على الطلبة الأمريكيين (المفحوصين)، وقدم لهم نصا حكائيًا عجائبيًا، مستمدا

(1) Pierre Coirier ,Daniel Gaonach et Jean-Michel Passerault (1996). P.62

(2) Ibid

من الثقافة الهندية الأمريكية (حرب الأشباح)، يتميز بأسلوب فريد بالنسبة للمتلقي، ويتضمن الكثير من العناصر المُضمرة، إضافة إلى افتقاده إلى بعض المظاهر الانسجامية. وفي أثناء تفاعلهم معه خلص إلى مجموعة من النتائج: من أهمها أن القُراء يلتجئون إلى معارفهم، قصد ضمان أواصر انسجامية داخل النص المحكي. وبغض النظر عن الانتقادات التي وُجهت لتجربته (Gauld et Stephensen 1967) فإن موطن الجدة فيها يتحدد في توظيفه لمفهوم مركزي، كُتب له الشيوع خاصة في مجال علم النفس النصي، أي مفهوم الخطاطة النصية.

الخطاطة النصية

منذ الستينيات من القرن الماضي ظهرت نماذج كثيرة خاضت في التنظيم الدلالي للذاكرة، خاصة على مستوى الفهم النصي، تأثرًا بعلم النفس المعرفي، الذي عمل على بلورة نماذج في المعالجة الإخبارية، ورام تفسير العمليات الذهنية فهمًا وتذكرًا وإنتاجًا[1]، وخاض في قضايا، تتصل بنشاط الذاكرة، وقدم بخصوصها عدة نمذجات. وفي هذا الإطار، يُميز علم النفس المعرفي بين نوعين من الذاكرة: الأولى، قصيرة المدى؛ وأخرى، بعيدة المدى (أو ذاكرة التخزين). وعلى أساس هذا المنطلق نُظر إلى المعرفة (Cognition) على أنها نشاط تذكري، ترتبط:

---

(1) Denhière.G&Baudet‹S (1992) Lecture‹ compréhension de texte et science cognitive. Ed.PUF. P:21.

- بسيرورة سن المعلومة (Codage de l'information)،
- وباسترجاع المعلومة المُسَنَّنة من الذاكرة.

يستعير علم النفس المعرفي نماذجه من علم الحاسوب و"نظرية المعلومات"، وتتجلى هذه الاستفادة، في النقط الآتية:

- الادعاء بأن التفكير نوع من "معالجة المعلومات"، والذهن صنف من أصناف الحاسوب.
- القول إن بعض العمليات الحركية أو المعرفية "تُبرمَج سَلفا".
- الاختلاف حول وجود "لغة دماغية" داخلية تجري بها الحسابات.
- الادعاء بأن بعض المعلومات "مُرمَّزة" أو "مؤشر عليها"، في مخزون الذاكرة بواسطة "العَنوَنة"، بينما تخزن المعلومات الأخرى عن طريق الصور[1].

لعل ما في هذه الاستعارات من جدة النهج كون الاتجاه المعرفي[2] لم يجعل البحث مقصورًا على الوقائع القابلة للملاحظة،

(1) بويد.ر (1979) Boyd.R ص:360، نقلًا عن مصطفى حداد (1995) اللغة و الفكر و فلسفة الذهن. كلية الآداب بتطوان. سلسلة دراسات.

(2) عادة ما يُدرج تصور بياجي وفيكوتسكي في إطار مقاربة معرفية أو عرفانية (Cognitiviste)، غير أن هناك من يُقرن ظهور الاتجاه المعرفي بسنة (1979) بسان دياكو (San Diego)، حينما تم الإقرار بأن =

أي التجليات السلوكية، فخالف بذلك الاتجاه السلوكي في مسلكه، حينما أرجع العمليات الذهنية إلى "العلبة السوداء"، حسب سكينر، مُعتبرا النفاذ إليها أمرا مستعصيا. أناط علم النفس المعرفي عناية خاصة بالسيرورات الداخلية، وقدم فرضيات حول ما يجري داخل هذه العلبة، وعمِل على نمذجة العمليات الذهنية، من جهة كونها أنظمة في المعالجة الإخبارية[1]، مع السعي إلى روز ملاءمتها النفسية. فضلا عن ذلك، نظر إلى البرامج الحاسوبية والأنظمة الإعلامية، باعتبارها محاكاة للسلوك الإنساني.

وإذا كانت النماذج التي عالجت التنظيم الدلالي للذاكرة تجمعها عناصر خلافية في مجموعة من القضايا، فإنها تشترك في زمرة من المبادئ والنتائج، من أهمها: الإقرار بأن الخطاطات لها دور حاسم على مستوى "الترميز" (Encodage)، وإدماج المعلومة، وتخزينها في الذاكرة التصورية، واسترجاعها، وفي التدبير الملائم للموارد المعرفية. بهذا المنطلق "تُتيح:

"- ضمان الانسجام النصي، عبر توليد الاستدلالات اللازمة لاسترجاع المعلومة الضرورية.

= مجموعة من المجالات المعرفية لها قاسم مشترك (اللسانيات، الفلسفة، الذكاء الاصطناعي، العلوم العصابية، علم النفس المعرفي...)، وتتقاسم الاهتمامات والخطوات نفسها ، ويتبوأ علم النفس المعرفي بمكانة هامة داخل الاتجاه المعرفي، لأنه نواة مركزها.

(1) براسارت (1987) ص:300.

- تحديد مختلف العلاقات المُسهِمة في التنظيم البنيوي للنص.
- تحديد درجة أهمية كل معلومة، ورصد العناصر التي يُحتمل أن تكون منحرفة، في علاقة بالمعارف المُستعملة.
- إتاحة الفرصة للقارئ، كي يُساهم لاحقا في التنظيم النصي، وفي توقع العناصر الضرورية التي تضمن استمرار مقطع معين، ويحسم في لحظة اكتمال المعلومة أو النص.
- تقديم عُدّة ثابتة إلى القارئ، تُخول له تخزين المعلومة وتذكرها"[1].

إن توظيف مفهوم "الخطاطة" في أدبيات العلوم المعرفية يحكمه منطق يقضي بأن المعارف تُخزن في الذاكرة التصورية بكيفية منظمة، وليست قائمة على منطق تجميعي، وأن "الخطاطة" هي تمثيل معرفي، تنتظم بموجبه المعلومات المُقترنة بوصف شيء معين، أو وضعية أو حدث. إنها صيغة تنظيمية، على مستوى العناصر والعلاقات التي تنتظمها[2].

والحقيقة أنه يُمكن النظر إلى الخطاطات من زاويتين متكاملتين: الأولى، قائمة منطق "تقدمي" (Vers l'avant)، أي أن

(1) المرجع نفسه. ص: 64-65

(2) المرجع نفسه. ص: 64

المعارف السابقة تُستثمر في مُعالجة المعلومات الجديدة التي تطفو على سطح النص. والثانية، قائمة على منطق ارتكاسي (Vers l'arrière) ، ذلك أن الخطاطة التي يستضمرها الفرد تُخول له "إعادة تأويل، وبناء المعطيات السابقة، وتعديل معطياته، قصد ضمان مُطابقتها للخطاطة. إننا بهذا المنظور أمام تصور قائم على مبدأ "ملاءمة إعادة البناء" (Accomodation reconstructive)، والذي طُور من قبل العديد من الباحثين، على رأسهم سبيرو (Spiro 1977.1980)، الذي بَين أن درجة دقة تذكر النص ليست معيارا مُحَددا لروز دور الخطاطة، ذلك أن التذكر الجيد للنص، قد يكون نتيجة لعملية استرجاع أمينة للنص، وليس بفعل الخطاطة. إن عدم الدقة في تذكر النص قد تعود إلى التفاعل "بين النص والبنيات المعرفية الموجودة قبليا".[1]

وتجدر الإشارة إلى أن "الخطاطات النصية" تُحدد معرفتنا بنوع النصوص وتنظيمها، خلافا لمفهومي الإطار (Scripts) والتصاميم (Plans) اللذين يطلعان بوظيفة تنظيم معارف المُحيطين الفزيائي والاجتماعي. يرى كينتش وماندل وكوزمينسكي Kintsch ; Mandel et Kozminsky (1977م)، في هذا الخصوص،"أن الخطاطات النصية بمثابة بنيات عامة من المعارف، تُلخص الأعرافَ والمبادئ التي تُلاحظ داخل ثقافة معينة، والتي

(1) المرجع نفسه، ص: 68

تتحكم في أنماط النصوص الخاصة"[1]. وفي ضوء هذا التصور يمكن الحديث مثلا عن خطاطة سردية باعتبارها تمثيلا مُبَنينا لكيفية حكاية قصة داخل ثقافة معينة، حيث يستضمرها الشخص تدريجيا، مع تطوره النمائي، وباحتكاكه مع الحكايات المسموعة أو المقروءة، والأفلام والرسوم المتحركة... وإذا كانت سمة الاختلاف تُميز الكثير من النصوص السردية، فإن ذلك لا ينفي وجود بنية معيارية (canonique)، تنزل منزلة تمثيل لخصائص النمط السردي، أو بمثابة بنية عليا نمطية (Superstructure typologique) للنص الحكائي.

ثمة اَعتبارات يجب استحضارها، حسب فان ديك و كينتش (1983)، عند الحديث عن البنية العليا النمطية للنصوص، تتحدد كالآتي:

- ربط البنيات العليا للنصوص بالأهداف التواصلية. ينطلق الباحثان، في هذا الإطار، من مسلمة مقتضاها أن هناك "أفعالا كبرى"Macroactes، ذات وظائف تداولية، تنتظم الخطاب، وتُراعي الأهداف التكلمية (الإخبار، الإقناع، الطلب، الالتماس...)، على نحو مشابه لنظرية الأفعال الكلامية، التي ارتبطت بدايتها بأوستين (1962م)، وسورل (1972م). تنطلق الأفعال الكبرى" من خطاطات خطابية مخصوصة (بنية عليا نصية)، تصف

(1) المصدر نفسه، ص: 73

المكونات المطلوبة، والترتيب المُحتمل، وبنية المكونات الهرمية الخاصة بنمط نصي معين.

- على مستوى الإنتاج: تُرجى فائدة أساس من وجود بنية نصية عليا أو خطاطة، لأنها تُسهم في إقامة تنظيم مناسب للمضمون الذي يتم تبليغه، وتُسهل عملية الإنتاج الكتابي، وتُخول إعمال مراقبة على مستويين مُرتبطين بالخطاطة النصية: الماكرو نصي والميكرو نصي.
- على مستوى الفهم: تمارس البنية العليا جملة من القيود، من بينها ضمان حصول معلومة دنيا في كل مكون من المكونات الأساس للخطاطة، كما تتدخل في جعل الفرد يُفَعل موارد معرفية.[1]

الخطاطة الحجاجية المنمذجة وماهيتها

إذا كانت الخطاطة بنية معرفية لا واعية تُوجه الإدراك وتأويل النصوص المكتوبة والكلام الشفهي ومختلف الأوضاع الواقعية، فإن الدارسين في مجال علم النفس المعرفي يختلفون في نوع الوحدات التحليلية أو المقولات المعتمدة لرصد الخصائص التنظيمية للتمثيل الدلالي. لا شك أن أشيع الوحدات المُعتمدة هي مقولتا (النص/ الخطاب)، حيث رُصد السلوك اللغوي والمعرفي بناء عليهما، سيرا

(1) المصدر نفسه. ص: 74

على طريقة نحاة النص[1]. آثر العديد من الباحثين، في مجال علم النفس المعرفي، الركون إلى مقولات معرفية كبرى، تتعدى مفهوم القضية، "كالبنية الكبرى الدلالية" و"البنية العليا النصية النمطية" و"الخطاطة النصية المنمذجة". وكل هذه الوحدات تُقتَرن بالتَّمثلين المعرفيين: الحادث والنمطي. في الحالة الأولى، تُنشَّط هذه الوحدات وتَضْمن انسجام التمثيل الدلالي الحادث، حيث يُدمج الإخبار المستمد من النص مع الخانات الفارغة من الخطاطة[2]. أما بالنسبة للحالة الثانية، فيرى رملهارت (1981م) Rumelhart أن النظر إلى الخطاطة، من جهة كونها تمثلا نمطيا يشي بأنها تجريد لمعرفتنا عن وضعيات خاصة.

تتميز الخطاطة ببعض الخصائص، يوردِها دنهير (1992م) على النحو الآتي:

1. تضم الخطاطة جزءا من المعلومات الدلالية الثابتة، لا تتغير قيمتها الصدقية، فخطاطة (الحصان)، مثلا، تشمل جوانب متغيرة كلونه ونوعه، وأجزاء ثابتة مثل (للحصان أربعة قوائم وذيل...إلخ).

2. تندمج الخطاطات بعضها في بعض، حيث يحكمها نظام ينهض

---

(1) قدمت لسانيات النص (فان ديك نموذجا) إطارا تصوريا يتعدى تركيب الجملة إلى النص، كما اهتمت بالبنية الدلالية النصية سواء البنية الصغرى أو البنية الكبرى.

(2) دنهير (1992) ص:90.

على مبدأ التدرج كخطاطة الجسد. فالخطاطة العامة (الجسد) شكل من الخطاطات الفرعية (Sous-Schéma) (الخطاطة الفرعية للرأس أو الأطراف...).

3. تتألف الخطاطات من معارف ذات مستوى عال من التجريد، كما تتألف من أيديولوجيات المعارف التي قد تضمها كلمة معينة.

(4) لا تعد الخطاطة تعريفا على النحو المتعارف عليه.

4. تعد الخطاطات آليات نشيطة لتذكر الإخبار.[1]

تختلف الخطاطة من حيث حيز اشتغالها المعرفي، فقد تكون "محلية"، كخطاطة القضية، أو "كلية" كخطاطة الحكي، التي تتألف من المقولات الواردة في أسفله، إذ نرجع إليها كلما رمنا فهم حكي معين، أو تذكره:

- الحالة الأولية.
- الحل.
- الحالة النهائية[2].

إذا كانت «الخطاطة النصية المنمذجة» تمثلا مُبَنينا، وفق ما

---

(1) المرجع نفسه، ص:90-91.

(2) Fayol. M (1985) Le récit et sa construction: Une approche de Psychologie Cognitive. Neuchâtel. Delachaux et Nestlé.

جرت عليه سنة حكي القصص، داخل ثقافة معينة، فإن ثمة سؤالا يشغل بال المهتمين: كيف تُكتسب هذه الخطاطة؟ يُجيب المختصون، في مجال علم النفس المعرفي (ممن اهتموا بالحكي)، بأن الأطفال يُكَونون، على نحو متدرج، هذه التمثلات المعرفية عبر سيرورة نمائهم، لأنهم قد ثقفوا هذه البنية من قراءاتهم للنصوص الحكائية أو استماعهم لها أو مشاهدتهم لأفلام أو رسوم متحركة... ومهما اختلفت هذه الأشكال، فإنها تنهض على ثابت بنيوي متجانس. وبهذا تغدو "الخطاطة النصية" عامة والسردية، خاصة، تَمثلا لخصائص النصوص الحكائية وأداة معرفية للتعامل معها. من هذا المنطلق يُطرح السؤال الآتي: هل يمكن أن يرد الحديث عن خطاطة نصية تُنَمْذمج السلوك الحجاجي، وتشكل جزءا من مقدرة الأفراد النصية، على هديها ينتجون نصوصا حجاجية ويتذكرونها ويفهمونها؟

شكلت فرضية وجود "خطاطة نصية حجاجية منمذجة" لدى الشخص (الخبير) أساسا جوهريا للعديد من التجارب ذات المنظور المعرفي، وتم روز ورودها في ضوء الأبحاث الميدانية. وأهم خلاصة تُستشف من الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع أن الخطاطة النصية المنمذجة أداة معرفية يستعين بها الفرد أثناء إنتاج نص أو فهمه أو تذكره، فهي تُساعده في توقع ما سيقرأه أو يتلفظ به أو يكتبه. بل إنها، حسب (هايس وفلور.1980م)، تُراقب ثلاث عمليات كبرى تستلزمها عملية تحرير النصوص: وهي التصميم والإخراج والتذكر. تستقر الخطاطة النصية تدريجيا في الذاكرة

التصورية للأفراد، وتطلع بوظيفة توجيهية عند جريان الفهم والإنتاج والتذكر، كما أنها تُحدد الغاية الثاوية وراء الإنتاج.

تُقر العديد من الأبحاث بأن الخطاطة النصية السردية تستقر في الذاكرة التصورية للأطفال في سن مبكرة، أي ابتداء من سن العاشرة، (Espéret,1984,1989, Fayol, 1981, 1983, 1987)، بخلاف الأنماط النصية الأخرى غير أن الحديث عن مفهوم الخطاطة الحجاجية المُنمذجة عند الطفل يفتح نقاشا علميا ساخنا، حيث تطفو على السطح جملة من التصورات المتباينة على رأسها: اتجاه ينفي نفيا قاطعا وجود هذه الخطاطة، الأمر الذي يلزم عنه الإقرار بأنه لا فائدة تُرجى من تدريب المتعلمين على الاهتداء بهديها أثناء الإنتاج النصي. أما الاتجاه الثاني، فيستدل على إمكانية وجودها لدى الأطفال في سن مبكرة، ويرجع سبب عدم حصولها الفعلي عند نسبة كبيرة من الأطفال إلى عامل المدرسة، التي تبقى قاصرة في أداء وظيفة تطوير القدرات الحجاجية عند المتعلمين، وتهيِّئ أسباب إرساء الخطاطة الحجاجية، عبر العديد من الأنشطة المدرسية، فهي غالبا ما تجعل بؤرة اهتمامها تنصب على النمط السردي (كولدر 1986. ص:107).

يوجد تباين بين الباحثين في رسم معالم الخطاطة النصية الحجاجية، وتحديد مواصفاتها، ورصد المقولات التي تنتظمها. ينطلق بعض الباحثين، (سكلد ماريا وبرتر وكولمان.1982)، من تصور تولمين في تحديد مكونات الخطاطة الحجاجية، ويَستثمر

شبكته المفاهيمية أثناء تحليله إنتاجات المفحوصين الكتابية، وهو ما يتضح من الجدول أسفله المُعتمد في تحليل معطيات المفحوصين النصية:

مقدمات منطقية	قول أولي	إعداد Elaboration 1	2	3	...
الضامن العلة1 العلة2 العلة3					
النتيجة					
وحدات غير وظيفية[1]					

يُخول الجدول أعلاه رصد البعد الكمي للحجج، وتتبع مدى توسعها، لكنه يُؤاخَذ بأنه لا يُراعي البعد المركب الذي هو جوهر النص الحجاجي. إن هذا النموذج، حسب براسارت (1987م) يبقى "عاجزا عن معالجة ظاهرة التوسع الحجاجي (Dilatation argumentative)"[2]. إن الحاجة ماسة إلى بديل يستحضر البعد

(1) يُقصد بالوحدات غير الوظيفية، كل وحدة خرجت عن المسار الحجاجي، أو كُررت من دون غاية بلاغية.

(2) براسارت (1987) ص: 77.

الانسجامي في النص الحجاجي، وذلك بتتبع تسلسل الحجج، ومدى انتظامها على نحو محكم. وعلى أساس هذا المأخذ، اقترح براسارت (1987م) خطاطة حجاجية جاءت طالبة استيفاء مظاهر التركيب في النصوص الحجاجية، وذلك بتركيزها على علاقة الإدماج الذاتي الحجاجي (Auto-Enchassement): إن العلاقة الإضرابية القابلة للاختزال في الصيغة (ق لكن ن)، أضحت "مدمجة ذاتيا" في قلب الخطاطة. للتمثيل لذلك، نأخذ النص أسفله، المجزأ إلى القضايا الآتية:

(1) تُعقد ندوة هذا المساء.

(2) من الطبيعي أن يشارك فيها عمر (وسيذهب إليها لا محالة).

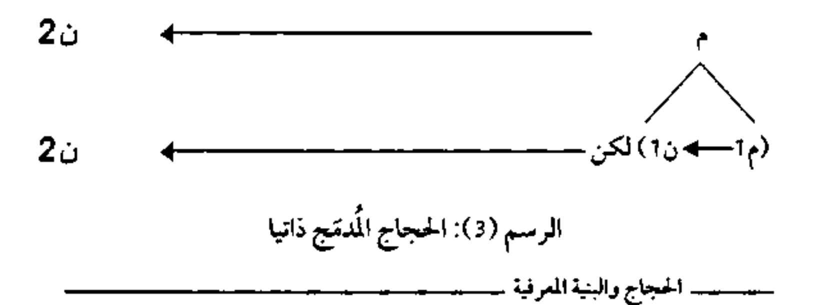
(4) لكنه مريض.

(5) ويَحول مرضه دون تنقله.

(6) كما أن الندوة، هذه الليلة، ليست ذات أهمية.

(7) إذن لن يذهب إلى هذه الندوة.

يرصد الرسم (3) البنية النمطية المنمذجة للنص المذكور، ويكشف عن البعد التركيبي للخطاطة الحجاجية:



الرسم (3): الحجاج المُدمَج ذاتيا

يتضمن الرسم أعلاه خطاطة فرعية، صيغتها (م ← ن1 لكن م← ن 2) مدمجة في خطاطة نواة، تتألف من مُعطى (م) ونتيجة (ن). بهذا يُنظر إلى العلاقة الإضرابية لا من زاوية محلية، وإنما من منظور شمولي؛ إذ تسهم - إلى جانب علاقات أخرى - في بناء الهندسة الكلية للنص.

يُثير كل حديث عن الخطاطة الحجاجية المنمذجة الكثيرَ من الجدل والريبة عند البعض لأسباب تتلخص في أن النصوص الحجاجية الطبيعية نادرًا ما تُختزل في علاقة إسنادية نمطية وحيدة[1]، بخلاف النص السردي، الذي يتحقق بموجب زمرة من المقولات، تُشكل مضمومة خطاطة سردية (كالحالة الأولية والعقدة والحل). أما النص الحجاجي فلا يتحقق إلا بناء على تكرار للأساس الإسنادي، وذلك عبر صيغتين ممكنتين: المجاورة الجدولية (La contiguité tabulaire)، أو التسلسل المنطقي (Concaténation logicoide). تتحقق الصيغة الأولى في عدد من الحجج الموجهة، لخدمة النتيجة نفسها، وهذا النوع أشيع عند المتعلمين المبتدئين. أما الصيغة الثانية، فيتحقق النص الحجاجي بموجب سلسلة من الحجج، "تُشتق بعضها من بعض، بطريقة شبه

(1) براسارت (1996) ص:78-79، و انظر أيضا:

Brassart.G(1996b) “Does a prototypical argumentative schéma exist? Text recall in 8 to 13 year olds,“in ; Argumentation، N°:10.

منطقية، وتتخللها نتيجة تؤدي دور المعطى الأولي، بالنسبة للقالب الإسنادي، وصولا إلى النتيجة النهائية"(1).

إن قدرة المتكلم على تصريف خطابه لأداء وظيفة حجاجية، أو قدرته على فهم خطاب حجاجي، على وجه يستوفي شروط الإدراك التام، لا يمكن فهمها في معزل عن الخطاطة المذكورة، لأن المتكلم/ السامع قد ثَقِف بنيتها، فكانت قانونا يَعْصمه من الخروج عن مقتضيات التواصل فهما وإنتاجا. يؤكد براسارت (1987م) على عظيم جدواها، مُبينا أن منشأ صعوبة فهم النصوص الحجاجية الشفوية أو المكتوبة، من لدن المبتدئين أو غير المتمرسين في القراءة، تكمن في عدم اكتسابهم بعد "للخطاطة النصية المنمذجة"، بل إن الاختلاف في القراءة، من جهة السرعة أو البطء، لا يرجع فقط، إلى القدرة على فك رموز المقروء أو استضمار القراء لمعارف يبسطها النص المُعد للقراءة، ولكن يعود بالإضافة إلى ذلك، إلى مدى تمثل القراء "لخطاطة نصية منمذجة"، أي تمثيل منظم ومتسلسل لمحتوى النص ولبنيته الدلالية الكبرى(2).

يزكي برتر وسكلدماريا (1987) Bereiter and Scardamalia هذه الأطروحة، مبينين أن حديثي العهد بالقراءة يتعذر عليهم تملك هذه الخطاطات "فهُم لم يكتسبونها بعد، ولم تتشكل لديهم بعض المهارات ذات مستوى أدنى (Bas niveau)

---

(1) براسارت (1996) ص:78.

(2) المصدر نفسه.

كالكتابة الخطية والإملاء والتركيب...). عليهم، إذن أن يصرفوا كل عنايتهم إلى حل هذه المشاكل اللغوية الصغرى بالتدرج"(1)، مما ينعكس سلبا على تأليف نص منسجم.

ضعف القدرة الحجاجية ليست قدرا

كلما طُرح الحجاج عند الطفل استُحضرت نتائج بياجي في مجال علم النفس النمائي، إذ يُقر، كما بينا في فصل سابق، بأن القدرة الحجاجية عند الطفل لا تظهر في سن مبكرة، فهي تتزامن مع قدرته على الخروج من مركز ذاته. لم يسلم هذا التصور من الاعتراض والمساءلة، منذ أعمال فيكوتسكي، التي سلمت بأن النمو لا يتحكم فينا، وإنما باستطاعتنا التحكم في جوانب كبيرة منه، خاصة إذا ضمنا وِساطة جيدة. كما أثبتت نتائج تجريبية في مجال علم النفس المعرفي، أن القدرة الحجاجية عند الطفل يمكن أن تظهر في سن مبكرة، عن طريق تدخلات مخصوصة. ويبقى عمل براسارت (1987، 1990م) على رأس الأبحاث التي يمكن الاستشهاد بها في هذا الخصوص.

ينطلق براسارت (1987م) من ملاحظة مقتضاها أن برامج اللغات بالسلك الابتدائي وبداية السلك الإعدادي عادة ما تجعل تطوير الكفاية التواصلية ملمحا لِمُخرجاتها، سواء على مستوى الإنتاج أو الفهم الخطابيين، وسواء داخل النظام المكتوب أو الشفهي إلا أن "التدخل التدريسي المُراقَب (Intervention

(1) المرجع نفسه، ص:301.

Didactique contrôlée) لا يتعدى في أقصى الحالات نطاق وحدة الجملة، ولا يُراعي وحدة النص أو الخطاب، ويُترك المتعلم في مواجهة مشكلة إنتاج نص حجاجي من دون توفير الشروط الكفيلة بتملك حقيقي للكفاية المستهدفة. ويسقط التقويم في معضلة أخرى هي أننا نُقَوم الكفاية الحجاجية التي لم نَعمَل بشكل فعلي على إرسائها لدى المتعلم.

أجرى براسارت العديد من التجارب التي رامت روز قدرة الطفل الحجاجية، وتحددت أهم معالمها في إعمال "تدخلات تدريسية"، استهدفت تعليم الحجاج لعينة من تلاميذ السلك الابتدائي، وأفضت النتائج المتوصل إليها إلى وجود آثار ذات دلالة، أي إمكانية تطوير قدرة المتعلمين على إنتاج نصوص حجاجية في سن مبكرة. وطبعا فإن من شأن هذه النتائج أن تُسهم في تغيير تصور مضامين البرامج التعليمية أو المناهج بالسلك الابتدائي. فضعف قدرة المتعلم على المُحاججة ليس قَدَرا، وإنما يمكن التحكم فيها، بتدخلات تدريسية على نحو مدروس.

يحرص براسارت، في البداية، على تقديم تحديد خاص للتدريسية، يقوم على أنها تضطلع "بدراسة الشروط والوسائل الكفيلة بتحويل فعل تعليمي إلى فعل تعلمي"[1]. يشي هذا التعريف بأن تدريسية الأنماط النصية والخطابية يجب أن تنهض على أسس ثلاثة:

---

(1) براسارت (1990) ص: 324

- نظرية في الخبرة (Théorie de l'expertise).
- ونظرية في الاكتساب (Théorie de l'acquisition).
- ونظرية في التدخل Théorie de l'intervention .

نظرية في الخبرة النصية

من الشائع في الأوساط التربوية اللجوء إلى مُحدد "المعارف اللغوية"، كأساس للتمييز بين متعلمين يَقوَوْن على تحرير نصوص وآخرين يعجزون عن القيام بهذه المهمة، فحصول هذه المعرفة تترتب عنها ثبوت الكفاية اللغوية، وبانتفائها تنتفي الكفاية المذكورة إلا أن مناط الاختلاف بين "المُحَرر الخبير" و"المُحرر غير الخبير" لا يمكن تضييق نطاقه في هذا المحدد (المعارف اللغوية) على الرغم من قيمته. فصحيح أن التحكم في "الشفرة اللغوية" يكتسي أهمية كبيرة، لأنها تشكل عونا للمُحَرر في إنجاز المطلوب، وتساعده في تقليص القيود التي تواجهه أثناء سيرورة الكتابة، بل إن العمليات المَحلية، المقترنة بالجملة أو بمكوناتها، التي يتوسل بها المُحَرر أثناء كتابة نص ذات كلفة طاقية، إذ عليه أن يَحل مشاكل متنوعة ومتداخلة من قبيل: اختيار الوحدات المعجمية، وبناء التراكيب، ومراقبة الأدوات التي تضمن انسجام النص (الروابط اللغوية أو المنطقية، العائدية الضميرية...)، والالتزام بوحدة الموضوع، والقيود الإملائية...

كلما كان محرر النص غير متحكم في العمليات المَحلية، المشار إليها أعلاه، فإن ذلك يؤثر سلبا في نوعية الإنتاج النصي المطلوب،

وتصبح هذه الصعوبات هاجسه الأول أثناء فعل الكتابة، بما أنها تأخذ جزءا كبيرا من اهتمامه، الأمر الذي يجعل المُحرر مطالبا بمعالجة الضوابط المَحلية التي تستلزمها عملية الكتابة التعبيرية، على حساب الاعتبارات الكلية التي تنتظم النص. كما تُقترن هذه الصعوبات خاصة بالمبتدئين في الكتابة، الذين يفتقدون إلى معرفة بالبنيات البلاغية و"الخطاطات النصية المنمذجة".

في ضوء هذه الحقيقة، تُخبرنا نتائج أبحاث علم النفس اللغوي بالحاجة الماسة إلى إرساء "نظرية في الخبرة النصية"، لما لها من فوائد علمية، حيث ستُتاح إمكانية الظفر بإجابات دقيقة بخصوص كيفية معالجة النصوص والخطابات المكتوبة، كما أن هذا الصنيع يمكن أن تجني منه تدريسية النصوص عدة فوائد، ويفتح آفاقا مهمة بخصوص تطوير الكفايات النصية. فضلا عن ذلك، تُخول هذه الخطوة إجراء تحليل معرفي للمهام، فتُقدم أوصاف لأنماط المعارف والسيرورات الذهنية التي يتوسل بها الفرد عند إنجازه مهمة معينة، حسب مستوى كفايته (براسارت1987 ص.90). إن الاستناد إلى مفهوم "الخطاطات النصية المنمذجة" أثناء كل تدخل تدريسي، يُعد عاملا مساعدا للمتعلمين في بناء وتطوير كفاياتهم الحجاجية. ويشكل أداة معرفية تُقدم إضاءات تفسيرية للقدرة الحجاجية عند الطفل، وتُتيح فهم مصدر الأداء الناجح في تحرير نص حجاجي مكتوب، بل تقف عند مُحددات المعارف الثاوية وراء الإنتاج والفهم النصيين.

يُميز براسارت (1987م) بين ثلاثة أنواع من المعارف المُتحكمة في إنتاج النصوص الكتابية، فكل تملك أو تفعيل لها يُسهم في تطوير الكفاية النصية، في حين أن الافتقار إليها تنجم عنه ظاهرة العجز عن تحرير النصوص وفق الضوابط المتفق حولها. وتتحدد هذه الأنواع على النحو الآتي:

- معارف مخصوصة بالمجال أو الموضوع التي تستدعي المعالجة أثناء قراءة النص أو كتابته.
- معارف عامة حول العالم (العلاقات والأعراف الاجتماعية، والعلاقات السببية...).
- معارف حول البنيات البلاغية و"الخطاطات النصية المنمذجة"، فانطلاقا من هذا الصنف من المعارف يُقام تمييز بين قراء أو مُحررين جيدين وغير جيدين.

إن "نظرية الخبرة" ذات ملاءمة نفسية، لأنها تهتم بكيفية جريان فهم النصوص وإنتاجها وتذكرها، وتتوسل بالمعارف الخاصة بالنصوص التي يَبنيها الأفراد في شكل "تمثلات خطاطية" (Représentations schématiques)، أي تتحدد على أساس "خصائص النصوص العليا"، لمختلف الأنماط النصية المستمدة من كل ثقافة. تتحدد الكفاية التفسيرية لهذه النظرية في الافتراض القاضي بأن من تثبت خبرته في الإنتاج والفهم النصيين، هو من يستطيع تفعيل "الخطاطة النصية المنمذجة" من الذاكرة التصورية ذات الأمد البعيد. والحقيقة أن هذا التفسير لا ينأى كثيرا عن

منطلق سكالدماريا الذي بسطنا معالمه في فصل سابق، والذي استحضر السيرورات المعرفية باعتبارها تُتيح إقامة تقاطع بين المعارف المحددة قبليا وبين المعالجة النصية[1].

"إن الخطاطات النصية المنمذجة ليست أشكالًا فارغة ومُنمذجة، يَكفي أن تُملأ بمعلومات مستمدة من النص المقروء، أو من المعرفة التي نُكَونها حول العالم والمنظمة في ذاكرتنا؛ بل إنها أيضًا استراتيجية بحث عن المعلومة الملائمة داخل النص... كما أنها استراتيجية تخطيطية منسجمة للإنتاج المكتوب، لكن قابلة للمراجعة".[2]

نظرية في الاكتساب

لا يتوقف تعلم الحجاج على إرساء نظرية في الخبرة النصية وإنما يستدعي الاعتماد على نظرية في الاكتساب، لما لها من أهمية في استجلاء كيفية جريان اكتساب الكفايات النصية أو الحجاجية، وتقديم تفسير للسيرورات المعرفية المُتحكمة في ذلك، إضافة إلى وقوفها عند العوائق التي تحول دون تطور القدرة الحجاجية عند فئات من المتعلمين.

من العادات التربوية التي ترسخت في المؤسسات المدرسية، والتي تشي بوجود فقر معرفي بالسيرورات الذهنية، هي الحرص

(1) Brassart.G (1987) P:92

(2) Brassart.G (1990) P:33-32

على وضع تراتبية للمتعلمين على أسس شكلية، فيوضع سُلم ترتيبي يبدأ من قارئ ومُحرر جيد إلى قارئ ومحرر ضعيف، أو من مبتدئ إلى خبير. ويبقى الغائب في هذا التصنيف هو تقديم تفسير للتباين القائم بين من تبثت كفايته الحجاجية ومن تنتفي عنه، والطريقة الناجعة لتطوير الكفايات النصية. أضحت الحاجة مُلحّة، حسب براسارت 1987م، لبلورة نظرية في اكتساب الحجاج، تقوى على وصف سيرورات بناء المعارف، والاستعدادات المعتمدة عند اكتساب كفاية جديدة. كما أن الحاجة تستوجب إقامة نظرية في مجال التدخل التدريسي، تُتيح رسم الأفعال والخطوات التي يجب إنجازها لتفعيل سيرورة اكتساب المتعلم.

نظرية في التدخل التدريسي

يصعب تطوير القدرة الحجاجية عند المتعلم ما لم يُراهن على تدخل تدريسي واضح المعالم، يقترح فيه المدرس **وضعيات تعلمية مخصوصة** كفيلة بتفعيل سيرورة الاكتساب. والتدريسية، من هذا المنظور، ليست سوى نظرية في الوضعيات التعلمية، تخضع للمراقبة (براسارت، 1990. ص34) غير أن هذه النظرية مدعوة إلى العمل بمقتضيات البارادبكم التعلمي، حيث تصبح، في ضوئه، الوضعيات التعلمية غير قائمة على تلقين المعارف وإبلاغها إلى المتعلم، وجعل هذا الأخير في وضعية استقبال، كأن يعمل المدرس على تقديم إجابات جاهزة عن أسئلة من قبيل: كيف نُنتج نصًا حجاجيًا؟ كيف نقرأ نصًا حجاجيًا؟...إن المطلوب هو إنماء الكفاية الحجاجية، بجعل المتعلم عنصرًا فاعلًا وليس متلقيا سلبيًا وخاملًا.

كلما طُرح مفهوم الوضعية التعلمية استُحضر حقل التدريسية (Didactique)، لكون هذا الأخير مداره حول الوضعيات التعلمية، وهاجسه التحكم فيها. إلا أن الحديث عن الوضعيات التعلمية لا يسلم من لَبْس، نظرًا لتباين المنطلقات المرجعية على المستوى التربوي. يصعب اختزال التعلم في إعادة إنتاج سلوكات لغوية، والقيام بتدريبات نمطية؛ لأن هذا الصنيع لا يُطور لدى المتعلم الاستعداد على تكييف ما اكتسبه مع الحالات الجديدة التي يمكن أن تعترضه، ولا يُنمي لديه القدرة على تعديل مكتسباته تبعا للوضعيات التي تنأى عن التوقع.[1] يلزم عن هذا الكلام إقامة تمييز بين التعلم والإبلاغ، فالأول ينهض على نشاط المتعلم وفاعليته، ويسمح بالإجابة عن المعادلة الآتية: "يجب فعل ما نجهل فعله قصد تعلم فعله" ربول (Reboul1980). وطبعًا فإنه من الصعب تعلم فعل التحاج عبر آلية التبليغ والإخبار، كما أشرنا، ومن الصعب أيضًا تطوير القدرة على قراءة النص الحجاجي وفهمه استنادا إلى الطريقة المذكورة. إن المُعول عليه، في ضوء المرجعيات العلمية في مجال الاكتساب، حسب براسارت (1990م)، هو جعل المتعلم أمام وضعية مشكل، تكون في مُتناوله، ويُراقب بشكل غير مباشر استراتيجية الحل التي يتوسل بها، فيغدو المتعلم فاعلًا في بناء تعلماته، ويتلاشى تدريجيا توجيه المدرس.

والجدير بالذكر أن بعض المفاهيم المُستمدة من مجال تدريسية

---

(1) Reboul,1980.P.42

الرياضيات تقوى على تقديم إضاءة لهذه السيرورة التعليمية التعلمية، ونقصد تحديدًا مفهوم التنازل التدريسي[1] (La dévolution didactique) الذي بسطه بروسو Brousseau.G، والذي يقضي بأن الوضعية التعلمية تستدعي حرص المدرس على تحميل المتعلم قسطا من المسؤولية في تعلمه، فيرفض المدرس إراديا فعل "التعليم"، ويدفع، في المقابل، المتعلم إلى القيام بفعل التعلم، بما أنه يقوى بمفرده على معالجة وضعية معينة، وعلى تعبئة مكتسباته، وفي منأى عن تدخل المدرس.[2]

وإذا كان "نشاط المراقبة" يُعد محددًا أساسًا في إنتاج الخطابات، فإن الممارسات التدريسية الطراز تستدعي مُساعدة

---

(1) إن استجلاء دلالة هذا المفهوم يستدعي الرجوع إلى بعده التأثيلي، حيث يوضحه بروسو قائلا: "لقد كان التنازل بمنزلة فعل، يتخلى بمقتضاه الملك – صاحب الحق الإلهي – عن السلطة ليجعلها بيد مجلس. ويعني التنازل ما يلي: لست أنا الذي أريد؛ بل أنتم الذين تريدون، وأنا أعطيكم هذا الحق، لأنكم لا تستطيعون أخذه بمحض إرادتكم". والأمر نفسه ينطبق على العلاقة التدريسية التي تربط المدرس بالمتعلم؛ إذ يتخلى المدرس إراديًا عن فعل التعليم، ليجعل التلميذ يضطلع بمسؤولية تعلمه، وكأن المدرس، من خلال هذا التنازل، يُعلن قائلا: "أرفض القيام بمهمتي من موقع المدرس، كي تقوم بمهمتك من موقع التلميذ". جونيرت وسيسيل (2009)

(2) توبي لحسن (2017) نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية: من البارادايكم التعليمي إلى التعلمي، منشورات توب إديسون، الدار البيضاء، ص:190

المتعلمين على بناء "أدوات ملائمة للمراقبة" Instruments de) (contrôle، وذلك بالعمل معهم على تملك تمثلات تُخول لهم تنشيط نماذج نصية وإجراءات إرشادية، وتُتيح لهم القيام بسلوكات تتكيف مع الوضعية المطلوبة.

على أساس هذه المنطلقات التصورية سعى مشروع براسارت (1987م) إلى التثبت من مدى صحة الفرضية القاضية بلزوم تدخل تدريسي مبكر (من الثامنة إلى الثانية عشرة سنة) في مجال الحجاج المكتوب عند المتعلمين، ومدى ورود أثر هذا التدخل في مستوى تطوير كفايتهم الحجاجية. استدعت التجربة الاشتغال على عينتين: الأولى تجريبية، والثانية ضابط، تسمح بمراقبة النتائج المُتوصل إليها بالنسبة للعينة الأولى. واستهدفت التجربة رصد جملة من المستويات، من بينها: القدرة على إنتاج خطابات حجاجية، وتصنيفها، وتذكرها؛ وسعت إلى مقارنة قدرات المتعلمين الحجاجية قبل حصول تدخل تدريسي، وبين إنتاجاتهم بعد استفادتهم من أنشطة تعليمية، عملت على تطوير قدراتهم الحجاجية المكتوبة.

ظل الانشغال الأساس الذي يطبع تجربة التدخل التدريسي التي اعتمدتها دراسة براسارت 1987م، هو جعل المتعلمين يستأنسون بمحددات النص الحجاجي، من حيث كونه "بنية جامعة مركبة"، تشمل: التوسيع (Expansion) والتمفصل الحجاجي، والسند، ووجهة النظر المعارضة لقضية معينة، ومفهوم التوجه

الحجاجي ...إلخ. كما عملت التجربة على مساعدة المتعلمين على تبين خصائص النص الحجاجي النمطي، وترسيخه في وعيهم، بما أنه بمنزلة أداة لمراقبة فهم هذا النمط النصي وتذكره وإنتاجه.

من النتائج المتوصل إليها أن ترسيخ تمثل للنص الحجاجي في الذاكرة ذات الأمد البعيد، يُتيح للمتعلمين تفعيل نماذج نصية، ويُشكل عونا لهم على مستوى اعتماد إجراءات ملائمة داخل الوضعيات الحجاجية. فضلا عن ذلك يُخول لهم إنتاج سلوك لغوي يَتكيف مع هذه الأخيرة. ومن الخلاصات التي انتهى إليها براسارت أن الصعوبات التي تعترض المتعلمين على مستوى التحكم في الشفرة اللغوية لا تُعد سببًا رئيسًا في ضعف كفايتهم الحجاجية المكتوبة. إن هذه الحقيقة يؤكدها، أيضا، شاغول Charolles.M (1980) حينما بين أنه على الرغم من أهمية الإحاطة بالشفرة اللغوية، لما لها من دور في تسهيل عملية التحرير، والتقليل من الكلفة المعرفية أثناء الكتابة، فإن مناط الفرق بين الخبير في تحرير النص والمبتدئ لا يتحدد بموجب هذا الاعتبار. فصحيح أن العمليات المحلية، ومعالجتها (سواء على مستوى اختيار الوحدات المعجمية، أو البنيات التركيبية، أو مراقبة المتواليات العائدية (Anaphoriques) أو الموسومات الاتساقية، أو الاستعمال المناسب للروابط...) تستدعي كلفة وجهدا حقيقيا إلا أنها ليست تحددا قطعيًا، لكن في مقابل ذلك يتم الوقوف عند تبعات وانعكاسات عدم تملك العمليات المحلية من لدن محرر النص؛ إذ يصرف جهده الكبير في تدبيرها.

إن التدخل التدريسي الذي يعتمد على الإجراءات المسوقة أعلاه سعيا لإنماء القدرة الحجاجية من شأنه مساعدة المتعلم على استضمار تمثل واضح وملائم لخصائص النص الحجاجي في الذاكرة ذات الأمد البعيد. إن هذا التمثل، كما أشرنا سابقا، ينزل منزلة "أداة لمراقبة" عملية إنتاج النص الحجاجي وفهمه وتذكره بكيفية ملائمة.

على أساس ما تقدم نستنتج أن المقاربة النفسية المعرفية قدمت إضاءات حول سبل تطوير القدرة الحجاجية عند الطفل بناء على ثلاثة مستويات متكاملة: نظرية في الخبرة، ونظرية في الاكتساب، ونظرية في التدخل التدريسي. فضلا عن ذلك سعت إلى نمذجة العمليات الذهنية المتحكمة في إنتاجات الأطفال للخطابات الحجاجية، وانطلقت من مفهوم "الخطاطة النصية المنمذجة" لرصد السلوك الحجاجي عند المتعلمين، من جهات ثلاث، أولاها الإنتاج، والثانية الفهم، والثالثة التذكر، مُقدمة تفسيرات بخصوص السيرورات المعرفية المتحكمة في الحجاج، واستندت في ذلك إلى مفاهيم مركزية، كمفهوم الخطاطة النصية المنمذجة، من حيث كونه تَمثلا لمقومات النص الحجاجي، وأداة معرفية، تُوجه عملية إنتاج النص الحجاجي وفهمه وتذكره. كما أتاحت هذه المقاربة رصد طبيعة القدرات الحجاجية عند من تثبت خبرته في مجال الكتابة الحجاجية ووقفت عند العوائق التي تعترض المبتدئين في الإنتاج النصي الحجاجي.

الفصل

التاسع

9

المظاهر النصية في الحجاج:

الاتساق والروابط

والأدوات الوجهية

يصعب رصد الكفاية الحجاجية بالتركيز فقط على الأبعاد المعرفية، فالحجاج له تمظهر لغوي، ولا يقوى الفرد على إنتاجه أو فهمه في منأى عن تملك لقدرات لغوية أو نصية مخصوصة. على أساس هذا المنطلق دُرِست إنتاجات الأطفال الحجاجية، بالتركيز على طرق ارتباط الحجج بعضها ببعض، وعلى الأواصر التي تُسوغ التحامها، وطبيعة "المنظمات النصية" (Les organisateurs textuels) التي يُتوسل بها. كما استُحضر البعد التطوري في إنجازات الأطفال المكتوبة، لكون هذه القدرات ذات طابع دينامي، تخضع لحركية التغيير. وعلى رأس الأعمال التي يمكن الاستشهاد بها في هذا السياق دراسة شنولي (1988م) وبسانو وشامبو (1987م) Champaud.

منطلقات تصورية

يندرج مشروع شنولي (1988م) في إطار المقاربة "التفاعلية"، أو "نموذج الإنتاج الخطابي". وتتحدد أهم منطلقاته في النظر إلى اللغة على أنها نشاط. يترتب عن هذا الإقرار الحديث عن مستويين متكاملين: أحدهما داخلي يخص تمثل المقام، والثاني خارجي يرتبط بإنتاج الخطابات. "إن المقام التواصلي، السياق، مصدر لعمليات التمثل... وتتحقق هذه الأخيرة انطلاقا من التواصل ومن أجل التواصل، بهذا ينزل النشاط اللغوي منزلة وسيط فعلي بين المُحيط (Milieu) والمتكلم، مُحولا الخارج إلى الداخل، والداخل إلى الخارج"[1].

---

(1) Schneuwly،B(1988) Le Langage écrit chez l'enfant . P . 20

في ضوء هذا المنظور، رُصِدت طريقة اشتغال الخطابات الحجاجية عند الأطفال أو الراشدين، وتم الانطلاق من مبادئ نظرية ضمنية أو معلنة، كالجزم بوجود نموذج خطابي عند الطفل، بموجبه يُصرف الخطاب لغايات تواصلية. لا تتحقق هذه الأخيرة ما لم تُستحضر مختلف الوسائط المقامية. إن الإقرار بهذا المنطلق لا يُناقض المنظور القاضي بوجود تمفصل بين النص والسياق.

تُمثل أطروحة برونكارت (1985م) خلفية نظرية للمقاربة شنولي (1988م)، خاصة فيما يتصل بعلاقة النشاط اللغوي بالمجال الاجتماعي. يميز برونكارت (1985م) بين وسيطين سياقيين:الفضاء الإحالي (Référentiel) وفضاء الإنتاج.

يُقصد بالفضاء الإحالي كل تمثل ثقفه الفرد من محيطه الفيزيائي والاجتماعي والمتصل بمحور حديث معين. بعبارة أخرى، يتعلق هذا المستوى بكيفية الانتقال من الواقع خارج لغوي إلى الصيغة اللغوية، والتي عندما يستقبلها المُخاطَب يُعيد ربطها بالواقع المُحال إليه. تتألف تمثلاتنا من مفاهيم (Notions)، أي مجموعة من التصورات القبلية، أو تصورات تُعبر عن حالات معينة أو تنقل معارف تجريبية، ومن علاقات أو محمولات دالة على المحلية أو الوصف أو الملكية،[1] ومن خطاطات تُترجم علاقات ذات طابع منطقي رياضي (Logico-mathématique)، كالتصنيف والكمية...إلخ.

(1) Croirier, P et (al) (1996). P.27

أما فضاء الإنتاج، فيتفرع إلى ضربين:

أ. الفضاء الفيزيائي للإنتاج: يخص الشروط المادية التي تتحقق في ظلها العملية اللغوية، كمراعاة علاقة التخاطب (هل الخطاب يصدر من طرف واحد أم من أطراف متعددة؟ وهل ينبثق من النمط الشفوي أم المكتوب؟)

ب. فضاء التفاعل الاجتماعي: ويتفرع إلى الوسائط الآتية:

- المكان الاجتماعي أو المؤسسي الذي يتسم بممارسات اجتماعية مخصوصة (كالمدرسة والبرلمان والمصنع...).
- هدف الخطاب، كإبلاغ معلومات معينة إلى مُخاطَب معين أو التأثير فيه، وذلك بخلق توقعات ومواقف لديه أو توضيح مسألة ما ورفع التباس حاصل وتتغير هذه الأهداف تبعا للظروف المُحيطة بالمكان.
- ثنائية متلفظ/ مُخاطَب: ذلك أن المُتلفظ "يتحدد انطلاقا من الوسائط المذكورة: المكان الاجتماعي حيث يتكلم، والهدف الذي يُوَجِّه الخطاب، والمُخاطَب الذي يُوجه إليه الخطاب. إن المتلفظ هو من له مكان معطى، ويتغيا هدفا معينا للتأثير في المُخاطَب"[1]. أما المُخاطَب فيُحَدد وضع المتلفظ.

---

(1) شنولي (1988) ص. 22.

يُمكن أن يُنظر إلى طرفي العملية التواصلية (متلفظ/ مخاطَب) من عدة زوايا: هل بينهما علاقة تناظرية (Symétrique) (حوار بين طرفين من نفس الدرجة)؟ أم علاقة غير توافقية (حوار بين تلميذ وأستاذ)؟ حيث إن هذا الأخير يتموضع في أعلى سلم المؤسسة المدرسية، ويفترض فيه امتلاك "الحقيقة".

التدبير النصي

إذا كانت الوسائط المذكورة تُحدد النشاط اللغوي من الخارج، فإن التدبير النصي (Gestion textuelle) يُحدد نسيج النشاط اللغوي من الداخل، أي يستجلي العمليات المسؤولة عن تحققه، من غير أن يعني ذلك أن المستويين لا تربطهما وشائج قوية. إن التدبير النصي مسؤول عن "نصية" النص، ويربط التمثل اللغوي للسياق بالنظام التواصلي للمتواليات النصية. ويتفرع التدبير النصي إلى ثلاث عمليات:

عمليات الإرساء الخطابي: تختص عملية الإرساء الخطابي (Ancrage discursif) بإقامة تعالق بين النص والفضاءات السياقية. وفي هذا الإطار يَرِد الحديث عن ضربين من العلاقات: إما علاقة تضمنية، يحصل بموجبها تطابق الفضاء الفزيائي للإنتاج مع فضاء التفاعل الاجتماعي، كأن يتحدث رئيس مصلحة مع مرؤوسيه داخل المكتب، وإما علاقة مستقلة لا يحصل فيها أي

تطابق بين المكان الاجتماعي والوضع الاعتباري للمتلفظ والمستقبل.

عملية المعاينة: تجعل عملية المعاينة (Repérage) الإرساء التلفظي في صلة شابكة بالمحور الزمني الذي يجري فيه الخطاب، ويَرِد الحديث، في هذا المستوى، عن الزمن المطلق للحدث، وهو يتصل بواقع خارج لغوي، وزمن الإنتاج الكلامي الفعلي، مثل قولنا:

(1) أحَدثكم الآن عما حدث في 6 يونيو 1956م.

ثم النقطة الإحالية داخل متوالية خطابية.

عملية التصميم: تقضي هذه العملية بأن النص محكوم بنظام يضبط المحتويات ويُنظمها، فيغدو الحديث واردا في هذا المستوى عن بنية النص الكبرى أو بنية عليا (Super strucural) كما يرد الحديث عن تصاميم ذات "تدبير متعدد" (Polygérée)، وذلك عندما يشترك في بناء الخطاب أكثر من طرف، أو عن تصاميم ذات تدبير فردي (Monogérée)، حينما يتكفل فرد واحد ببناء الخطاب.

العمليات النصية الخطية

يترتب على العمليات النصية الخطية (Textualisation-Linéarisation) بناء النص، من زاوية كلية، وتتفرع إلى ثلاثة مستويات:

الربط والتقطيع (Conexion-Segmentation)

ينصرف الاهتمام، في إطار هذا المستوى، إلى وضع علامات الترقيم وتقطيع أجزاء الخطاب، أي أن مدار هذا المستوى حول تمفصل القضايا الداخلية (Inter-Propositionnelle).

الاتساق (Cohesion)

يضمن الاتساق تنظيم المحتويات (المفاهيم والعلاقات) من زاوية نصية مع مراعاة القيود الكلية للنص، ويحفظ استمرار محور الخطاب بناء على عمليات العائدية. ويُستخدم هذا المفهوم على نحو مخالف للمدرسة النسقية التي أسسها هاليداي وحسن (1976)[1]، والتي تجعله شاملا لكل الظواهر النصية[2].

العمليات الوجهية (Modalisation)

تُحدِّد العمليات الوجهية علاقة المتلفظ مع وحدة نصية سواء أكانت قولا أم فقرة. وتتجسد هذه العلاقة بناء على وسائل نحوية أو معجمية أو أفعال مخصوصة، تعبر كلها عن وجهة الإمكان مثل (يمكن)، ووجهة الضرورة مثل (ينبغي – يجب...)، ووجهة

---

(1) Halliday,M.A.K and Hassan.R (1976) Cohesion in English. Longman. London.

(2) شنولي (1988) ص. 63

الاحتمال (من المحتمل – ربما)[1].

عمليات أربع لرصد الكفاية النصية

ركزت مقاربة شنولي (1988م) على دراسة الكفاية النصية لدى الأطفال، وسعت إلى استجلاء خصوصيتها، ورصدت تطورها، وعملت على تحليل "أصناف مختلفة من الوحدات اللغوية، باعتبارها تعكس أثار عمليات نصية وتصميمية... وتخضع لتحولات هامة عندما يستعملها التلاميذ في نصوصهم المكتوبة في مختلف المستويات الدراسية"[2]. وتتحدد الوحدات اللغوية التي تُشكل مدار الدراسة في أربعة أنواع: ثلاثة ذات صلة بالمستوى التصميمي. أما الرابعة فتعكس قدرة مُحرر النص على تكييف خطابه مع الاعتبارات التخاطبية، أي تحديدا مع المخاطَب والهدف الثاوي وراء الإنتاج. وتتلخص العمليات المدروسة في:

1. علامات الترقيم، باعتبارها تعكس آثار عمليات التقطيع.
2. المنظمات النصية، باعتبارها تعكس آثار الترابط النصي.

---

(1) تجدر الإشارة إلى أن د. أحمد المتوكل اهتم بالأدوات الوجهية في اللغة العربية من منظور النحو الوظيفي، خاصة في كتابه:
أحمد المتوكل (1996) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية المكونات أو التمثيل الصرفي – التركيبي. دار الأمان. الرباط.

(2) Schneuwly،B(1988).p .60

3. العائدية وسلسلة الاستبدالات (استعمال متوالية من المركبات الاسمية تُحيل على المرجع نفسه)، باعتبارها آثارا للعمليات الاتساقية).

4. العمليات الوجهية التي توضح علاقة متلفظ الخطاب بما يقوله.

ينطلق شنولي (1988م) من مسلمة مضمونها أن بعض أنواع الوحدات اللغوية تُقترن بأنماط من العمليات المخصوصة، "وأن كل وحدة لغوية هي أثر لعملية لغوية"، فالتفاوض والمناظرة، مثلا، يستدعيان التوسل بعملية وجهية، فيلجأ المتكلم إلى توظيف وحدات لغوية يُرجى منها خلق مسافة بين المتلفظ والخطاب، من قبيل (أعتقد، من الممكن...).

كما ينطلق من مسلمتين أساسيتين: الأولى، أنه يمكن تحديد مختلف مستويات الاشتغال اللغوي، والثانية أن هذه المستويات تختلف باختلاف الأنماط النصية. إلا أنه آثر الاقتصار على النصوص التي تُؤطر في مجال "الخطاب النظري"، أي النص الإخباري والحجاجي: إن الخطاب النظري[1] يُحدد انطلاقا من معيار الإرساء الخطابي المسوق أعلاه، حيث تُقْطَع الصلة بمقام التلفظ، فيمحي المتلفظ، بغياب الضمائر المتطابقة معه، ويتم إبدال الضمائر الدالة على الجمع مكانها (ضمير نحن)، ويستخدم البناء للمجهول والروابط

(1) شنولي، ص:64.

الحجاجية ويتردد، بكثرة، زمن الحاضر. وتَنتظِم العناصر، المُحيلة على مقام الإنتاج والعناصر الواردة في الخطاب، علاقة تلازمية (Concomitance).

ويمكن تقسيم الخطابات "النظرية" إلى ضربين: الأول، يشمل النصوص التي تخضع لبنية كبرى مُحددة مسبقا، ولا تتحدد خصائصها بموجب التفاعلات الاجتماعية. وعلى أساس هذه المُحددات (البنية الكبرى) يتمظهر تصميمها. في مقابل ذلك، يوجد ضرب آخر من النصوص لا ينهض على بنية كبرى مُحددة مُسبقا، وإنما يتحدد مضمونه على أساس للتفاعلات الاجتماعية[1].

من الأنماط النصية التي شكلت محور دراسة شنولي التجريبية: النص الإخباري والحجاجي. يتميز النص "الإخباري" بقابلية تحديده بناء على بعده الغائي، بما أن الهدف الثاوي وراء إنتاجه هو رفع المتكلم "من حجم معارف جماعة سوسيو ثقافية، والانطلاق من دراية ذات مرجعية محددة". دفع تتبع جريانه عند الأطفال، بشنولي (1988م)، إلى إجراء تجربة يكون فيها المفحوصون مدعويين إلى كتابة موضوع، يُفسرون فيه لعبة معينة (التخبئة Cache-cache) لُمخاطَب يجهلها، ويرغب في ممارستها. وبخصوص النص الحجاجي، عملت دراسة شنولي على جعل المفحوصين أمام وضعية، يتفاعلون فيها مع بريد القراء، حيث طُلب منهم الرد، على

(1) Schneuwly،B(1988) . P . 65

رسالة قارئ يعتقد أنه من غير المناسب منح الأطفال مصروف الجيب، فأتاحت هذه التجربة تحليل التغيرات التي تظهر في إنتاجات الأطفال، كلما تغيرت الأجناس الخطابية، وتنوع عامل السن، وإن كانت بؤرة الاهتمام اتجهت إلى العمليات اللغوية المسؤولة عن قدرة الطفل على إنتاج نصوص بكيفية مستقلة.

من النتائج المتوصل إليها أن المُحررين المبتدئين للنصوص الذين تتراوح أعمارهم ما بين 10 و12 سنة يَميلون إلى استخدام وحدات لغوية على أساس منطق قائم على خطوة تِلْوَ أخرى، بمعنى آخر، إن محرر النص المبتدئ عندما يُنتج قولًا، فإنه يَبْنيه على أساس سابقه، حيث يُصبح القول السابق أساسًا للاحق، فتغدو عملية مراقبة الإنتاج النصي خاضعة لتتابع الأفعال اللغوية غير أنه ابتداء من سن 14 تبدأ سيرورة التخطيط عند المُحررين تَتَقوى، مما يجعل الكثير من القيود اللغوية، التي يُشغلها المُحرر، تستهدف المستوى النصي، ولا تنحصر في إطار محلي (جُملي). يترتب عن هذا النزوع ظهور معالم بنية كلية نصية في إنتاجات المتعلمين، تتواشج عناصرها، وتنتظم فيما بينها[1].

من النتائج المُتوصل إليها أيضًا أن إنتاجات الأطفال المتعلقة بالنمطين النصيين (الإخباري والحجاجي) تختلف نوعيًا: فعلى مستوى التقطيع، تعتمد النصوص الحجاجية كثيرا على علامات

(1) Schneuwly‹B(1988) . P . 96

التنقيط، وتُدمج الجمل بعضها في بعض، تبعًا لتصميم حجاجي ينهض على مبدأ (النتيجة/ السبب)، خلافًا للنصوص الإخبارية، التي تكثر فيها علامة الفاصلة، ويتطابق تقطيعها مع التنظيم المعرفي للمحتوى. أما بخصوص المنظمات الزمنية، فإن النصوص الإخبارية تتوسل بكثرة، بالمنظمات الزمنية، التي تعكس ارتباط أجزاء النص على مقتضى ترتيب خطي للأحداث. في حين تركن النصوص الحجاجية إلى المنظمات المنطقية الحجاجية، وتنأى عن كل استخدام للمنظمات الزمنية.

بناء نص حجاجي متسق

لا تستند عملية إنتاج النص الحجاجي إلى منطق خطي تتابعي، فيُنتج المتكلم، بكيفية تدرجية، مقاطع، ويعمل على الربط بينها، ويُقيم تقاطعا بين قضايا النص، وإنما تستدعي سيرورة الإنتاج مراعاة الاعتبارات الاتساقية الشاملة، حيث يُستحضر محور الخطاب (Thème) وتُدرج المعلومة، ويُتوسل باستراتيجية (مُعطى/ جديد)، الأمر الذي يتيح ضمان وشائج ناظمة بين الإحالات (Référents) النصية السابقة، والإحالات الجديدة. (Clark et Haviland 1977). تتجلى العملية الاتساقية في أن منتج الخطاب الحجاجي يجعل آراءه في تعارض مع ما استظهره المُخاطَب المحتمل. ويُعد النظام الموضوعاتي (Thématique) أساس نظام الخطاب الحجاجي، خلافًا للخطاب الإخباري الذي

يُركـز عـلى الأفعـال (Action)، ويُنيط عنايـة خاصـة بـالروابط العائدية، التي تعكس مظهرا رئيسا من مظاهر اتساق النص.

سعيا إلى الوصول إلى المقاصد التكلمية يحرص منتج الخطـاب الحجاجي على اختيار الحجج بعناية، ويعمل عـلى ترتيبهـا، مراعيـا العلاقات المنطقية التي تنتظمها. كما تـستدعي منـه عمليـة الإنتـاج الحرص على ضـمان تـدرج في "محـور الخطـاب"، مـن دون إعـمال قطـائع، أو الإخـلال بمقتـضيات الاتـساق. تُحتم عمليـة الإنتـاج الخطابي من المتكلم الاستناد إلى "تدرج حجاجي" سـعيا إلى جعـل موقفه يحظى بالقبول. وطبعا فإن هذا الأمر لـيس سـهلا، إذ يكـون المتكلم مُطالبا بِبَسط مجموعة مـن الحجـج والحجـج المـضادة، مـع الحرص على جعل خطابه يتغيا النتيجة أو الموقف الذي يدافع عنه.

وبرصد طبيعة الخطابات الحجاجية التـي ينتجهـا الأطفـال في محطات عمرية محددة، منظورا إليهـا مـن زاويـة انـسجامية، وقـف شنولي (1988م) عند ثلاث محطات أساس: الأولى، تمتد مـن سـن 10 إلى 11 سنة، حيث يتميز الأداء اللغوي للأطفال بـالتنظيم، بـما يَخدم أهدافا مُحددة، أو المواقف المُدافع عنها. لكـن الـسمة التلفظيـة الأساس التي تُميز المتواليات النصية هي تكرار ضمير المفـرد الـدال على التكلـم (أنا)، بشكل مستمر، وهي عملية تعكس ميلا إلى تأكيد المواقف المتبناة.

أمـا المحطـة الثانيـة فتمتـد مـن 13 إلى 14 سـنة، وتظهـر في

إنتاجات المتكلمين معالم بنية حجاجية خاصة، سمتها الأساس أن المتكلم بعدما يتلفظ بوقائع، يعود إليها من جديد، ليُعلق عليها، أو يصرف اهتمام القارئ إلى بعض المظاهر الخاصة في الوقائع التي سبق تقديمها إلا أن هذه "النُوى الحجاجية" (Noyaux argumentatifs)، لا تُدمج فيما بينها، بشكل مُحكم، داخل إطار حجاجي عام، وتُقام روابط قوية بينها وبين الأطروحة العامة المُتلفظ بها.

أما المرحلة الأخيرة، فتتميز خطابات المتكلمين بالنزوع نحو الانتظام، فتُقام وشائج انسجامية، مما يُعد مؤشرا على استضمار المتكلم لخطاطة نصية. إن هذه الفرضية الأخيرة ظلت تستحكم العديد من الأعمال، التي ما فتئت تجزم بأن إنتاج خطاب حجاجي يستوفي الشروط اللازمة يقتضي استضمار المتكلم في ذاكرته التصورية خطاطة نصية حجاجية، تعكس تنظيما مبنينا للنص، وتُعينه على إنتاج خطاب حجاجي متماسك، وإلا افتقد الإنتاج للمقومات الجوهرية. إن المواضيع التي يتطرق إليها منتج الخطاب الحجاجي ليست ذات تنظيم جاهز، وإنما يتحدد البعد التنظيمي أثناء سيرورة إنتاج الخطاب. ولما كان الحجاج يُعول أكثر على التصريح مقارنة بأنماط خطابية أخرى، فإنه يلزم عن ذلك صعوبة إنتاج خطاب تَتخلله ثغرات على مستوى السلسلة الاستدلالية. "إن الخطاب الحجاجي هو كل شامل، وبموجب هذه الخاصية يتم بلوغ المقاصد الحجاجية، فهو يستعصي على تفكيك عناصره.

سن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى استجلاء العمليات المسؤولة عن تحقق مستويين متكاملين: ترتيب الحجج وانسجامها. "إن العمليات التي تطلع، من جهة، بتنظيم الأفكار بشكل متسلسل، وتقديمها، من جهة أخرى، على نحو منسجم، تكون محكومة بتملك خطاطة حجاجية: إذ لا يمكن تنظيم الأفكار على نحو يضمن "خطاطة حجاجية كبرى" من دون وجود تصميم محكم"[1]. يمكن إقامة مُقايسة بين عملية إنتاج خطاب حجاجي، وإنتاج خطاب يندرج في إطار وصفات الأكل، ذلك أن الإخلال بالعناصر التي تُشكل مقومات الأكل، تُفضي إلى نتائج سلبية، وبهذا فإن ترتيبها يجب ألا يخضع إلى العشوائية. والأمر نفسه يصح بالنسبة للخطاب الحجاجي، فبلوغ المقاصد الحجاجية يستوجب إعمال تنظيم للحجج على نحو مخصوص.

إن الإقرار بوجود خطاطة حجاجية منمذجة يجر إلى الحديث عن قضية جريان اشتغالها. يؤكد، براسارت (1988، ص.66)، في هذا الصدد، على طابعها الدينامي، فهي لا تنزل منزلة قالب ثابت، في مختلف العمليات المُطردة، ولا تُطبق بكيفية شبه ميكانيكية وخطية على المضامين المُقدمة، وإنما تغدو بمثابة موجه، تمنح هامشا وحرية لُمحرر النص الخبير، وتسمح له بالعدول عن بعض مُحدداتها، استجابة لمتغيرات سياقية. من بين النتائج المترتبة عن هذا الإقرار أنه

---

(1) كولدر (1996) ص. 122

لا يمكن أن نتحدث عن ترتيب طراز للحجج داخل النص، ولكن في مقابل ذلك، يمكن التأكيد على ترتيب مقبول، أو مقنع[1].

الروابط الحجاجية داخل النص

إذا كان النص السردي ينهض على ترابط مجموعة من العناصر فيما بينها، على أساس العلاقات الزمنية، فإن النص الحجاجي ذو طبيعة مختلفة، إذ يتميز بانتظام أجزائه وفق علاقات منطقية، من قبيل: السببية والتقابلية والتقييد والاستدراك...غير أنه يجب ألا يُفهم من هذا الكلام أن الروابط التي تعكس هذه العلاقات ينتفي وجودها في الخطاب السردي أو في غيره، بل تحضر أيضا.

وعلى مستوى الاكتساب، فإن الروابط الدالة على العلاقة الزمنية يبدأ التحكم فيها ابتداء من سن مبكرة (كيل ويسنبورن،Kail et Weissenborn 1984)، في مقابل ذلك، تخلص المعطيات التجريبية المُتوصل إليها، سواء على مستوى الإنتاج أو الفهم اللغويين إلى أن اكتساب الروابط "المنطقية" التي تنتظم الخطاب الحجاجي يظهر متأخرا. إذ يجب أن ننتظر بلوغ الطفل سن العاشرة، ليبدأ في "ربط وقائع مختلفة داخل جملة مركبة منسجمة، وفي التحكم بشكل فعلي في المنظمات النصية" (Bassano,1991; Bassano et Champaud1987). أما العلاقات الدالة على

(1) كولدر (1996) ص. 123

الإضراب والاستدراك، فتطرح صعوبات حقيقية على مستوى الاستعمال، عند إنتاج خطاب تفنيدي، يجمع بين عرض الموقف المتبنى والاعتراض على رأي الآخر، حيث لا يبدأ الفرد في التحكم فيها إلا ابتداء من سن السادسة عشر (Mc Clure et Geva,1983). ويُفسر هذا التأخر في الاكتساب بموجب مجموعة من القيود ذات طبيعة متنوعة: مقامية، تكليمية (Illocutoires)، موضوعاتية (Thématiques)، حجاجية.

كما لا يمكن فصل الروابط الحجاجية عن مفهوم الخطاطة النمطية، بما أن هذه الأخيرة ذات علاقة بصيغة النص ومحتواه، حيث يقدم مُنتج الخطاب مضامين وأفكارا مرتبة على نحو مخصوص، يجعلها تحظى بالقبول من لدن المتلقي. بل إن هذا الأخير يمكن أن يُسهم في توطيد العلاقة النصية، بالتعويل على المُضمر من النص، فيُقيم وشائج سببية بين الجمل، عندما لا تتجسد على مستوى ظاهر النص.

رصدت دراسة أكيكيت وبيولا Akiguet.S &Piolat.A (1996) أثر الخطاطة الحجاجية النمطية في عملية التذكر، بالنسبة لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 9 و11 سنة، وركزت الدراسة على عملية تطوير النص الحجاجي بإدماج روابط حجاجية "ملائمة" مكان روابط أخرى "غير ملائمة". من الخلاصات التي انتهت إليها أن التحكم في الروابط الحجاجية يعرف تحسنا مع

التطور النهائي: فالأطفال البالغون سن العاشرة والحادية عشرة، تحضر في إنتاجاتهم عناصر مفتاح للنص الحجاجي، حيث تنتظم وفق علاقات حجاجية ملائمة، كما توضحه الصيغة الآتية:

1. حجة لكن حجة مضادة إذن النتيجة.

2. [إن التدخين مساعد على التركيز] لكنه [يُسبب أمراضا خطيرة] لهذا [يجب تجنبه]"

إن القضية الأولى من هذا المقطع النصي (2)، ذات توجه حجاجي نحو نتيجة مضمرة (يجب الإقبال على التدخين)، بينما القضية الثانية، التي أعقبت الرابط (لكن) ذات توجه حجاجي مضاد، فهي تخدم نتيجة مناقضة للأولى. فضلا عن ذلك فإنها تعلو من حيث القوة الحجاجية على القضية السابقة، لهذا فإن النص لا يستهدف النتيجة التي يطرحها القول السابق، وإنما يتوجه النص برمته إلى ما تستدعيه القضية الثالثة من نتيجة (يجب تجنب التدخين)، فيدل الرابط (لهذا) على هذه الحركة الحجاجية.

تُظهر بعض النتائج التجريبية أن الأطفال الذين يبلغون سن التاسعة، يفتقدون إلى خطاطة نمطية، تُخول لهم الوعي بالنص الحجاجي في كُليته، وتقودهم إلى ربط مختلف العناصر، التي تنتظم النص الحجاجي، المُفضية منطقيا إلى النتيجة المتبناة أو الموقف المدافع عنه.

لكن السؤال الذي يطفو على سطح النقاش هو الآتي: هل تملك الخطاطة النمطية الحجاجية هو العامل المُحدد والمسؤول الذي يجعل الطفل يُقيم ترابطا نصيا؟

يمكن تفنيد منطلق أكيكيت وبيولا(1996) من منطلق أن الطفل عندما يبدأ في التحكم في الروابط الحجاجية، فليس معنى ذلك وجوب قرن التحكم بعامل تملك الخطاطة الحجاجية، علما أن بعض الأبحاث تُبين أن هذه الأخيرة لا تكتمل معالمها أثناء المرحلة النهائية التي استهدفتها دراسة أكيكيت وبيولا(1996) ، ولا ترقى إلى مستوى النضج. يُمكن، في مقابل ذلك، ربط الأسباب الكامنة وراء تحكم الطفل في الروابط الحجاجية بعامل "حساسيته الكبيرة تجاه الانسجام النصي"[1]. فضلا عن ذلك يُعترض على التحديد التبسيطي المقدم للخطاطة الحجاجية، والتي تُختزل في البنية الآتية:

حجة - حجة مضادة - نتيجة

إذ إنها تبقى قاصرة، ولا تقوى على استيفاء شرط الملاءمة النفسية، ولا ترقى إلى مستوى "الأداة المعرفية"، الكفيلة بمساعدة الشخص أو المتلقي على فهم النصوص الحجاجية التي تعترضه في الوضعيات الطبيعية. وإذا سلمنا بأن الخطاطة الحجاجية التي يمكن أن يستضمرها الطفل في ذاكرته التصورية تنشأ بموجب احتكاكه بنصوص أو خطابات في سياقات متنوعة، وأن الخطابات التي

(1) كولدر (1996) ص:125

تعامل معها تخضع لبنية نصية وتنظيم خاص، فإلى أي حد يستقيم الإقرار القاضي بأن الوضعيات التي عاشها الطفل في حياته الطبيعية هي التي جعلته يتملك مقومات النص الحجاجي القائم على عرض المواقف والاعتراض على الرأي الآخر؟. إن تمثل الخطاب الحجاجي من لدن الطفل البالغ سن العاشرة، لا يستند إلى مقومات النص الحجاجي المضاد، وإنما يقوم تمثله على اعتبار كمي (كم الحجج المتوسل بها في الخطاب).

تخلص الكثير من الدراسات التجريبية، براسارت (1988) وبيرناردي وأنتوليني (1996) De Bernardi et Antolini وكواريي وكولدر (1993) Coirier et Golder وشنولي (1988)... إلى أن أغلب الروابط الحجاجية يتحكم فيها الطفل ابتداء من سن العاشرة والثانية عشرة، إلا أن الروابط التي تعكس العلاقة الحجاجية المضادة، لا تظهر بشكل فعلي إلا في سن متأخرة، وتحديدا ابتداء من سن 16-17. تنسجم هذه النتائج مع خلاصات انتهينا إليها في أطروحتنا حول اكتساب الحجاج عند الطفل، حيث كشفت المعطيات عن حقيقة مضمونها أن الروابط الدالة على تعارض خطابين، أو على التوجه المضاد، كاستخدام الرابط (بل)، لا تبدأ في الحضور إلا ابتداء من سن الثالثة عشر.

توظيف تعابير ذات توجه حجاجي

يقتضي الحجاج من المتكلم اتخاذ أسباب تجعل خطابه موجها نحو نتيجة مقصودة، أو صوب توجه حجاجي محدد، لهذا عادة ما

يعتمد المتكلم على أدوات لغوية، كاستعمال ظروف (Adverbes)، تُساعده في إبلاغ قصده، وتعكس درجة اعتقاده وموقفه، من قبيل: فقط "à peine". فعندما يتلفظ المتكلم بالجملة (3) فإنها، حسب ديكرو، تتضمن معنى صريحا يُفهم من ظاهر الكلام (لدي عشر مجوهرات)، وآخر مضمر، يُعبر عنه بمصطلح الاقتضاء (Présupposé)، ويقضي بأن المعنى المقصود هو أن المتكلم ليس لديه الكثير من المجوهرات، وأنه يريد أكثر من ذلك:

3 .عندي فقط عشر جوهرات (J'ai à peine dix perles)

شكل اكتساب هذا الصنف من الأدوات اللغوية محطة اهتمام من لدن العديد من الدارسين في حقل علم النفس اللغوي، من أهمهم شامبو و باسانو (1987م)[1]. فقد كشفت دراستهما عن النتيجة القاضية بأن الطفل يستطيع في سن مبكرة، وتحديدا في السادسة، الوعي بالقيمة الحجاجية لهذه الموسومات اللغوية، فهو يقوى على إدراك الاقتضاء في الجملة (3).

تتناغم هذه النتائج مع دراسة سابقة قام بها كيل Kail(1979)، إذ سعى فيها إلى رصد معالجة الأطفال لموسومات من قبيل (أيضا aussi أو حتى même)، على مستوى الفهم، ومن النتائج التي انتهى إليها أن الأطفال الذين يبلغون سن الثانية عشرة

(1) Golder.C (1996). P.48

لا يستطيعون التمييز بين المعنى الصريح والاقتضاء، اللذين تعكسهما هذه الأدوات اللغوية.

من بين المُحددات الأساس للخطاب الحجاجي اعتماده على منظمات نصية متنوعة، وهي خاصية تبدأ معالمها في الظهور ما بين سن العاشرة والرابعة عشر: فالأطفال حديثو العهد يميلون إلى استخدام روابط دالة على توالي الحجج (أيضاaussi) أو الاستدراك (لكن Mais). لكن مع التطور النهائي يبدأ إنتاج الأطفال يتجه نحو استخدام عمليات حجاجية مركبة، وتحضر إجراءات التفاوض (Procédures de négociation). إن التحكم الفعلي في الروابط واستخدامها بفعالية داخل الخطاب لا يظهر في سن مبكرة، حسب دراسة (Akiguet.S1992)، إذ إن المرحلة العمرية الممتدة ما بين 13 و17 سنة، هي التي تعكس نضجا في الاستخدام، على نحو يضمن حصول تنظيم نصي، يراعي مقتضيات انسجامية. أما الذين يجزمون خلاف ذلك، فإن نتائج أبحاثهم غالبا ما تُركز على حيز الجملة ولا تتعداه إلى مجال النص.

لكن على الرغم من تباين النتائج التجريبية في مجال اكتساب الروابط الحجاجية فإنه يمكن التأكيد على حقيقة مضمونها أن التحكم في البنية النصية الحجاجية يُسَهل عملية وسمها، ويُيسر توظيف وجريان استخدام الروابط الحجاجية على النحو المنشود. كما لا ننسى أن التحكم المتأخر في الخطاب الحجاجي، لا يمكن

فصله عن عامل التحصيل المدرسي، فعدم تـوفير الأسـباب المُهيئـة لحصول اكتساب بنية النص الحجاجي يحد من قدرة الأطفـال عـلى إنتاج نص حجاجي، يزاوج بين العرض والاعتراض. وكلـما هيئنـا شروط تملك الخطاطة الحجاجية، ووضعناهم داخل مواقف تعلمية حبلى بالقيود الحجاجية، فـإن ذلـك يُفـضي إلى تحـسن ملمـوس في نوعية إنتاجاتهم[1].

(1) Dolz,J (1996) Learning argumentative capacites. A study of the effets of a systemic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. Argumentation.

الفصل العاشر

10

تعليم الحجاج: السيرورات التاريخية والغايات التربوية

إذا كانت الفصول السابقة قد عالجت موضوع الحجاج، سواء من زاوية المعرفة الأكاديمية الصرفة (بلاغية، لسانية...)، أو من زاوية الدراسات المعرفية أو التجريبية، خاصة في مجال علم النفس اللغوي، ووقفت عند السيرورات الذهنية المتحكمة في إنتاجه أو فهمه، استنادا إلى مفهوم الخطاطة الحجاجية، فإن ذلك مثل داعيا موضوعيا لمقاربة علاقة الحجاج بالمدرسة أو التعليم.

ظلت المدرسة عبر تاريخها الحديث الفضاء الأنسب لبناء المعارف وضمان التنشئة الاجتماعية، وفهم العالم، والتفكير في القيم والاختلافات الثقافية، غير أنه في العقود الأخيرة استأثر الحجاج بأهمية بالغة في الخطاب التربوي، لكونه أحكم أداة لبلوغ هذه الغايات التربوية. لا يُفهم من هذا الكلام أن الاهتمام التربوي بالحجاج وليد اليوم، وإنما ارتبط حضوره بالعديد من المحطات

التاريخيـة. نعتقـد أن المعالجـة الـشاملة لهـذا الموضـوع تـستدعي استحضار جملة من الأبعاد المتداخلة، منها ما يتخذ طابعا تاريخيا أو إبـستمولوجيا، أو يـرتبط بفلـسفة التربيـة (الغايـات المتحكمـة في تعليمه)، أو يتصل باعتبارات سيكولوجية أو سيكولـسانية (قـدرة الطفل على الخروج مـن مركـز ذاتـه، وإنتـاج خطـاب يـزاوج بـين العرض والاعتراض). وقد تنصرف العناية إلى كيفية تدريسه.

في ضوء هذا المنطلق سنعمل، في هذا الفصل، عـلى اسـتجلاء جملة من الأبعاد لها صلة شابكة بتدريس الحجاج، مستهلين الحديث بإضاءة تاريخية موجزة حول تدريـسه، سـواء في الثقافـة الغربيـة أو العربية الإسـلامية، لننتقـل بعـد ذلـك إلى رصـد أهميتـه التربويـة، ومظاهر حضوره في المناهج والبرامج التعليمية.

تعليم الحجاج في الثقافة الغربية بين باراديكمين

سبقت الإشارة إلى أن المبحث البلاغي عبر تاريخه الطويل ظل يتوزع بين باراديكمين: الأول، يجعل البلاغة مرتبطة بفن القول، والثاني يُقيدها بفن الإقناع والحجاج، واستدللنا على أن هذا التحول لا يمكن فصله عن أنساق فكرية وفلسفية وسياسية... استحكمت خلال كل محطة زمنية.

وطبعا فإن هذه الخلفية المعرفية ظلت تُشكل رافدا أساسا للمنطلقات والبرامج التعليمية التي طبعت بعض المحطات: ففي القرن الخامس قبل الميلاد ساد تصور مقتضاه أن بلاغة الحجاج أحكم سلطة تَضمن السلم الاجتماعي، بل إنها بمثابة طوق نجاة لاسترجاع التوازن الضائع، وتحقيق قيم العدالة داخل المحاكم، من دون الانجرار إلى العنف المادي، وضمان حصول مزية العيش المشترك داخل مجموعة بشرية. من هنا بدت الحاجة الماسة إلى تعلمها، بما أنها تُعِين ذوي الحقوق في الدفاع عن مصالحهم، وتسويغ مواقفهم، والاعتراض على آراء خصومهم. ومنشأ قوتها أنها تجعل خطاب العارض أو المعترض يتوسل بآليات عقلانية، من دون الحاجة إلى معرفة مسبقة بالشيء المتحدث عنه. وفي خضم هذا السياق المتسم بالاضطراب الاجتماعي، وضع كوراكس (Corax) ومريده تزياس (Tisias) "برنامجا تعليميا" سعى من خلاله جعل المستفيدين منه (أصحاب الحقوق) على أتم الإحاطة بالتقنيات البلاغية وأشكال المُحاججة الفعالة، قصد التوفق في إقناع قضاة

المحاكم الشعبية، والظفر بحقوقهم. كما ظل قصد القصود من تعليم الحجاج في المجتمع اليوناني القديم هو جعل الأفراد يرتقون إلى مرتبة المواطنة، فينخرطون، بشكل إيجابي، في نسيج الحياة المدنية.

شكلت متطلبات المدينة اليونانية مُسوغا كافيا لكوراكس وتيزياس لإعداد عُدَّة تعليمية مخصوصة، تستهدف جعل المستفيدين منها، يتوفقون في مرافعاتهم أمام خصومهم، ويدافعون عن مصالحهم. وفي ضوء هذه الغايات أضحى الهدف الأساس هو التركيز على فعالية الخطاب أو القول، لأنه يمنح قيمة للأشياء ويُعطيها دلالة.

أدرك اليونانيون القدامى أن منشأ نبوغ الإنسان وتميزه إنما يتأتى بامتلاك موهبة "اللغوس". وهو مُصطلح يُحمل معناه على دلالتين متغايرتين: العقل (Raison) والكلام (parole)، فإنسانية الإنسان تتجسد داخل الكلام وبواسطته، بل إنه بمثابة أداة مُحْكَمة للسلطة، فالذي يمتلك ملكة التأثير والإقناع بواسطة الكلام يستطيع جعل الأغيار يدعنون له[1]. بهذا تبوأت بلاغة الحجاج داخل المجتمع اليوناني بمكانة خاصة، وتوفرت الأسباب الموضوعية لتعليمها.

إن تملك هذه الآلية البلاغية يرتبط بشكل قوي بمجال السياسة، لأن في خضمه تتعارض المواقف والآراء السياسية حول

(1) Bertrond Buffon (2002). P:36

كيفية تدبير شؤون المدينة، وتظهر الحاجة الملحة إلى تعلم كيفية نصب الحجج، والتأثير في الحضور. استشعر المواطنون اليونانيون بقيمة بلاغة الحجاج، لأنها تُشكل عونا حقيقيا لهم داخل مقامات تواصلية، تتباين بتباين الفضاءات التي يُصرف فيها الخطاب (المجلس الاستشاري، والقضائي...). كما أن هذه البلاغة تجعل المُواطن ينال مفتاح الهيمنة وبلوغ المراد. وبعبارة رولاند بارت (R. Barthe) استشعر المجتمع اليوناني "قيمة التفكير في اللغة". وهو قول يدل على أن وعي الشخص باللغة وتجليتها ووظائفها وآلياتها، يكتسي أهمية كبيرة، وطبعا لا بد من تسخير هذا الوعي بشكل عملي وذلك باستثمار الإمكانات التي تُتيحها هذه الأداة، لتبليغ المقاصد والدفاع عن المواقف، والاعتراض على الآراء والتأثير في الحضور...وفي حالة ثبوت هذه المزايا عند المتكلم أو الخطيب يتبوأ هذا الأخير مكانة خاصة، بل يصبح بطلا حقيقيا.

غير أنه منذ القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين، حصل تحول على المستوى البارديكمي (النموذج الإرشادي)، خاصة بعد ظهور بلاغة جعلت أس اهتمامها هو زخرف القول، فاقتصرت على المُكون الأسلوبي، وأبعدت الحجاج من نطاق وصفها، فانعكس ذلك مباشرة على تعليمه، وكان إيذانا بارتكاس تعلمه، خاصة في الفترة الممتدة ما بين 1872 - 1902م، حيث عمل النظام الفرنسي على إلغاء هذا المضمون من التعليم الثانوي، وعُوض ببديل عنه هو تاريخ الأدب. والحقيقة أن هذا الوضع مثل

نتيجة حتمية لتأثير مجموعة من الاعتقادات والتصورات والقيم سادت أوساط مفكرين وكتاب استهجنوا بلاغة الحجاج. وعلى رأسهم كوستاف لانسون Gustave Lanson، الذي ضيق البلاغة واعتبرها "فن الكلام الجيد من دون تفكير"[1].

ومن العوامل التي غَذَّت هذا الاتجاه هو سيادة اعتقاد مضمونه أن الابتعاد عن قِيم العلم فيه تقصير كبير، وأن بلاغة الحجاج تفتح باب الظن، وتنأى عن الحقيقة، التي تتجسد في العلم. آثر ديكارت، خاصة في كتابه "خطاب المنهج" أن تتأسس علاقة علمية بين الإنسان والأشياء، ويَخَّس من العلاقة السياسية التي تحكم الأشخاص فيما بينهم. لقي هذا المشروع اعتراضا من الفيلسوف الإيطالي كيمباتيستا فيكو Giambattista Vico الذي اعتبره مشروعا خطيرا وهداما وغير واقعي[2]. لكن بَعد ردْح من الزمن عادت بلاغة الحجاج إلى الواجهة، خاصة بعد إحيائها من جديد مع رواد البلاغة الجديدة، ونعني تحديدا كلًّا من بيرلمان وتيتيكا.

تعليم الحجاج في الثقافة العربية الإسلامية

حظيت قضية تعليم الحجاج باهتمام خاص داخل محطات من تاريخ الأمة العربية الإسلامية، لاستحكام خلفية معرفية، مستمدة من سلطة النص القرآني، تقضي بأن الحجاج أداة فعالة لتحقيق الحق

---

(1) Buffon p48

(2) المصدر نفسه. ص: 49

وإبطال الباطل. من هنا تبوأ الحجاج بمكانة خاصة، لتَرَسخ قناعة مضمونها أن هناك مصلحة من تعلمه، فالغاية المنشودة من تطوير القدرة الحجاجية لدى الأفراد تكمن في أنه أداة فعالة لتقريب شقة الخلاف، ودرْء الصدع بين المُخْتلفين في الرأي، خاصة في فترات تاريخية، شَهِد فيها الفكر العربي الإسلامي تنوعا مذهبيا، حيث تناسلت المذاهب الكلامية والفقهية، وكَثُرت المنازعات المذهبية، فاستدعت الحاجة إلى التنظير لطرق تدبير الخلاف، وتقليص المسافات بين المختلفين في الرأي، ووضع قواعد التحاج. إن الغاية المرجوة من هذا المنزع عقلنة الحوار الخلافي، تجنبا لصيغ المماحكة والفلج على الخصم بأية طريقة كانت، مما يؤذن بانقطاع حبل التواصل بين الأطراف المتحاورة، وتفويت فرص تحقيق الحق.

على أساس هذا المنطلق، أفرد علماء أصول الفقه مباحث مخصوصة، عُرفت بأسماء مُختلفة - كأدب البحث والمناظرة، وفِقْه الخلاف...- تَبغيا تقْييد المُتحاورين بضوابط التَّحاور، وإبعادهم عن التَسيب في مناظراتهم الكلامية وتَشْقيق الكلام بغير روية. بل لقد بلغ الوعي بأهمية تَعلم منهاج الحجاج مَبلغا كبيرا، رأى آخرون في تحصيله "مصلحة عامة"، وفي تعلمه فرْض كفاية، لأنه عن طريقه يتم الوصول إلى الحقيقة، وتُبطل كل أشكال المغالطات.

يلحظ الناظر في كتابات علماء أصول الفقه أنهم وضعوا قواعد حجاجية عامة، تتفرع إلى ثلاثة أصناف: أولاها ترتبط بمقتضيات التدليل، وثانيها تتعلق بقواعد البيان والتبيين، وثالثها تخص قواعد

"الآداب المشتركة". وهي قواعد تروم إرساء وصف ملائم لظاهرة الحجاج، تُراعي تكامل المكونات (الاستدلالي و البياني والتـأديبي) وتفاعلهـا، و تُتيح للمتنـاظرين التقيـد بمـساطر، تُقعـد لـشروط الادعاء والاعتراض، وتطلع بـدور كبـير في تقريـب شـقة المـسافة الفاصلة بين الأطراف المتحاورة، مهما تباعدت آراؤهم المذهبية. إن تطوير قدرة الفرد على المُحاجحة يستدعي مراعاة هذه المستويات في تكاملها.

غـير أن اسـتجلاء معـالم القـدرة الحجاجيـة وتحديـد وضـعها الاعتباري لم يحظ بالإجماع: إذ يذهب نجـم الـدين الطـوفي إلى أنهـا "ملكة صناعية يتمكن بها صاحبها من تركيب الحجة من مقـدمات مشهورة أو مسلمة لإنتاج نتائج ظنية"[1]. بينما نظـر إليهـا آخـرون على أنها حالة راسخة في النفس[2].

لكن على الرغم من هذا الاختلاف فإن هناك وعيا بأهمية تعلم الحجاج، لأن فيه مصلحة للأمة. يقول نجم الدين الطـوفي في هـذا السياق: "أما تعلم علم الجدل لإظهار الحق فهو فرض كفايـة، لأن فيه مصلحة عامة، هي المقصود لا غير، وكل مـا كـان كـذلك فهـو فرض كفاية. أما أن فيه مـصلحة، فـلأن فيـه إظهـار الحـق للخلـق

(1) الطوفي، نجم الـدين. علـم الجـدل في علـم الجـدل . تحقيـق فولفهـارت هاينريش – فيسبادن – فرانز شتاين. ص:4

(2) المصدر نفسه.

مصلحة عامة، لأنه إذا ظهر اعتقدوه وعملوا به، وإذا لم يظهر تعذر عليهم ذلك، فكانوا كالمرضى بغير طبيب"[1].

ساد وعي كذلك، في فترات متأخرة من التاريخ العربي الإسلامي، يقوم على أن التعليم يجب أن يتجه إلى تطوير القدرة على المُحاججة والمناظرة. فهذا ابن خلدون في مقدمته يُوَجه سهام النقد إلى نظام التعليم المعتمد في جامعة القرويين، ويُسجل عليه جملة من المؤاخذات على رأسها أنه يقتصر على الطرق القائمة على حفظ المتون واستظهارها، ولا يأبه إلى تطوير قدرات معرفية أخرى على رأسها الاستدلال والمناظرة.

الحجاج في المناهج والبرامج الحديثة

تفطنت الكثير من الأنظمة التربوية الحديثة إلى الدور الكبير الذي يطلع به الحجاج، وعملت على إكساب المتعلم هذه القدرة، وذلك بمراجعة المناهج والبرامج التعليمية، خاصة على مستوى الطرق البيداغوجية والمضامين التعليمية ونظام التقويم، والكفايات المستهدفة... فترتب عن هذه الحركية رسم "ملمح" جديد للمتعلم أو المتخرج من المدرسة. وطبعا فإن هذه الحركة التجديدية تختلف من قطر إلى آخر، وتخضع لمتغيرات سواء أكانت ذات طابع ثقافي أم سياسي أم اجتماعي... وتتحدد أهم الأسباب الداعية إلى تبني هذه

---

(1) المصدر نفسه. ص: 7

الحركة المنهاجية في ظهور مستجدات [illegible] في [illegible] علوم التربية.

اعتُبر الحجاج ضمن مُخرجات الكثير من [illegible] واضعيها إلى الانفتاح على معارف أكاديمية، ذات [illegible] الحجاج كاللسانيات والسيكولسانيات والبلاغة الجديدة، وأُدرج الحجاج في الكثير من المواد الدراسية، فأصبح ينزل منزلة قدرة مستعرضة أو ممتدة عبر تخصصات مختلفة إلا أن إدراك أهميته يختلف باختلاف الأنظمة التربوية وطبيعة المجتمعات "وظروفها، كما يختلف حسب خصوصية بعض المواد الدراسية: فاكتشاف أهميته التربوية في التجربة الأمريكية ارتبط بأزمة في النظم التعليمية، فعُد الحجاج كفيلا بتمكين المتعلم من "مهارات التفكير"، حيث يُخول له الظفر بآليات النقد (الاستدلال غير الصوري)، فظهرت النظريات الحجاجية بموازاة مع الانشغالات البيداغوجية.

في حين اقتُرِن ظهوره في التجربة الفرنسية بأزمة في الأنظمة التواصلية، إذ تَبين أن بلاغة الزخرفة الأسلوبية، لا تُؤَهِل الفرد للتواصل الفعال، الذي يستلزمه عالم اليوم، إذ أضحى الحجاج يحتل مكانة هامة في قلب المجتمع الاستهلاكي، بعدما تبين أنه ليس حقيقيا بالريادة من يحتفي بالنماذج العقلانية والعلمية. فضلا عن الخاصية السالِفة، تبين أن الخطابات الإشهارية قد اتَّسع مجالها، بعدما ازدادت صلتها بوسائل الإعلام اتساعا، وبالحياة السياسية

والسوسيواقتصادية، فلزم عن الاهتمام بالأنظمة التواصلية، اللجوء إلى الحجاج"[1].

لا ننسى كذلك عامل السياق التاريخي الذي طبع فترة ما بعد الحرب العالمية، إذ مثل داعيا كافيا لجعل الحجاج في قلب الاهتمامات التربوية. لقد انبثقت في هذه المحطة التاريخية معالم أزمة في الخطاب السياسي، خاصة بعد ظهور الأنظمة الشمولية، مما جعل الكثير من الأنظمة تُراجع فلسفتها التربوية، وتضعها موضع مساءلة، فرُسمت غايات تربوية جديدة تتماشى مع الثقافة الحقوقية الجديدة، كترسيخ القيم الديمقراطية والمدنية لدى المتعلم، والسعي إلى تكوين أشخاص متسامحين، يُدبرون اختلافاتهم، توسلا بقوة الحجة بدل الركون إلى العنف.

لا يتخذ حضور الحجاج في المناهج والبرامج طابعا متجانسا، إذ تختلف الاعتبارات المتحكمة في إدراجه داخل كل مادة دراسية، وتتنوع الرؤى بتنوع خصوصية بعض المواد الدراسية والأسلاك التعليمية والأهداف المرسومة لها. إن طبيعة حضوره في برامج اللغات، مخالف في المواد العلمية أو باقي العلوم الاجتماعية، فقد يغدو غاية في ذاته، على نحو يصبح الأساس هو التركيز على تطوير كفاية نصية حجاجية لدى المتعلم، أو كفاية حجاجية شفهية (المناظرة...). بينما يتحول الحجاج في السلك الابتدائي (مادة العلوم) إلى أداة لبناء المعرفة العلمية وتطويرها، خاصة في إطار

(1) لحسن توبي (2014). ص:127-128

الطريقة المعتمدة في تدريس العلوم، والتي تُعرف باسم "اليد في العجين"(La main à la pate)، وهي طريقة بيداغوجية أو تربوية تجعل المتعلم يتشرب الفكر العلمي وأولياته، وذلك بالرهان على فاعليته ونشاطه، وباستحضار تصوراته حول الظاهرة المدروسة، فتُقَابل الآراء، وتُهيأ فرصة عرضها والاعتراض عليها. وفي السياق نفسه، يستند "نهج التقصي" المعتمد في تدريس علوم الحياة أو العلوم الفزيائية بالسلك الثانوي، لتطوير الفكر العلمي، وجعل بناء المعرفة على أساس ممارسات اجتماعية، لا تختلف كثيرا عما يجري في الوضعيات الحقيقية أثناء بناء المعرفة العلمية (المختبرات...). لم يقف الحجاج في السياق المدرسي عند هذا المستوى، بل امتد إلى ممارسات تربوية أخرى، جعلت أساس انشغالها هو السعي إلى ترسيخ الحياة المدنية، فكان لا بد أن يحتل حيزا كبيرا في سيرورة حياة الفصل.

والحقيقة أن هذه المظاهر التجديدية التي عرفتها المناهج التربوية ارتبطت بشكل قوي بمرجعيات تصورية في مجال التربية (خاصة النظريات التعلمية). وتبقى أهمها على الإطلاق، النظرية البنائية والسوسيوبنائية. لم يعد من المقبول في ضوء هذه الخلفية النظرية تبني النظرة الاختزالية للتعلم، القائمة على تفسيره بموجب العلاقة الإشراطية التي تنتظم "المثير" و"الاستجابة"، كما ينص الاتجاه السلوكي، وإنما أصبح من اللازم الانشغال بالسيرورات المعرفية عند الطفل أو المتعلم. لقد قدمت هذه النظريات التعلمية

تصورات متنوعة حول كيفية جريان التعلم، وبلورت جملة من المبادئ والقوانين التعلمية قابلة للاستثمار في السياق التعليمي، وقدمت إضاءات حول كيفية بناء التعلمات وتطويرها، ومثلت رافدا مهما لكثير من الطرق البيداغوجية الحديثة. وكما يدل اسمها، نظرت إلى المعرفة لا على أساس أنها معطى بشكل سلبي من لدن المدرس، وإنما يساهم الطفل في "بنائها" بنفسه، وبكيفية نشطة، وقد يُراهن على التفاعلات الاجتماعية (كما هو الحال في سوسيوبنائية فيكوتسكي)، لإرساء التعلمات على النحو المطلوب. لم يعد من الوارد استحواذ طرف واحد (المدرس) على الكلام، والحرص على تبليغ المعارف إلى أطراف خاملة تكتفي بالاستقبال والاجترار.

شدد التيار السوسيو بنائي على دور التفاعلات الاجتماعية في تطوير معرفة الطفل، وقدراته، وانشغل بالعلاقة التي تنتظم اللغة بالفكر، مُبينا أن التبادلات والتفاعلات اللغوية مع الآخرين في إطار الوساطة، تُهيئ الظروف المثالية لبناء فكر مستبطن ومتبصر. يطلع عامل الوساطة، سواء مع شركاء المتعلم من المستوى المعرفي نفسه أو المختلفين معه معرفيا، بدور مركزي في بناء المعرفة أو التعلمات، ويضمن تطورها التدرجي. إن التعلم الطراز، في ضوء هذا التصور، هو الذي يُسهم في استهداف ما يُسميه "المنطقة الأقرب إلى النمو"، ويُهيئ الشروط الموضوعية لحصول "صراع سوسيومعرفي"، يعكس التفاعل بين الأقران في إطار علاقة غير عمودية، تعود بالنفع، سواء على الوصي (Tuteur) أو الموصى عليه

(Tutoré). آن نيلي بيري – كليرمو(1996) Anne Nelly Perret-Clermont.

فضلا عن ذلك، فإن هذا التحول لا يمكن فصله عن ظهور ممارسات تدريسية مُجَدِدة، غدا فيها الفصل الدراسي يعتمد على العمل في إطار مجموعات أو جماعات، ويسمح بوجود فضاء للكلام والتقاسم والتبادل. ترتب عن هذا التحول، تغيير في العلاقة التي تنتظم أطراف العملية التربوية: لم تعد المعرفة مقصورة على مُدرس ينحصر دوره الأساس في التبليغ والتلقين، فانتفت بذلك الأدوار التقليدية للمعلم القائمة على قيم السلطة والطاعة والامتثال، وتأسست علاقة جديدة قوامها ترجيح التواصل المتشعب داخل جماعة الفصل الدراسي، فرُوعِيت بذلك الخصوصيات الفردية للتلاميذ، وهُيئت شروط موضوعية لتوفير فضاء مناسب تُتاح للمتعلمين إمكانية بسط تصوراتهم وتمثلاتهم ومناقشتها والاستدلال عليها بنصب الحجج، ومقابلتها بغيرها.

تدريس الحجاج والخلفيات الابستمولوجية

باستقراء بعض التجارب العالمية في مجال تدريسية الحجاج يُلاحظ أنه يصعب فصل تدريسه عن خلفيات إبستمولوجية، إذ تظل كل تجربة مُقترنة بمرجعيات تصورية مُحددة، تتمظهر خاصة على مستوى الأهداف التعلمية، فبعض التجارب جعلت الحجاج أداة لتطوير المنطق غير الصوري (Informal logic) لدى

المتعلمين[1]، إذ يُمَكِّنُهم من تَمَلك مهارة "الاستدلال المكتوب" (Written reasoning). وفي هذا السياق عمل إنانجر و بروكرايد Ehninger et Brockried (1960)، مبكرا على بلورة عدة تكوينية، تحرص على تطوير المنطق غير الصوري لدى الطلبة الأمريكيين، وذلك بالاعتماد على مرجعية تولمين، خاصة مفهوم الخطاطة الحجاجية.

وفي مقابل هذا التوجه، لم تهتم التجربة الأوروبية بتدريس الحجاج خلال هذه المحطة الزمنية، (الستينيات) نظرا لطبيعة الظرفية التاريخية السائدة، حيث أضحى من يتصف بالريادة الحقيقية هو من ينقطع عن الخوض في غمار الحجاج. أما الذي يطرق هذا الباب، فقد رضي البقاء مع الخوالف (البلاغيين القدامى)، فأُقْصِي الحجاج من البحث بقرار "قبل نظري"، لأن المزية حسب مُصممي المناهج هي تدريب المتعلم على تذوق النصوص والوقوف عند مواطن الجمال فيها، وتعرف الآليات الأسلوبية التي تمنح النص أدبيته. فكان هذا إيذانا بظهور ما يُمكن أن نسميه "بتدريسية البلاغة الضيقة". وفي ظل هذه الرؤية السائدة، نفهم سبب الإحجام عن كتابات برلمان وقت ظهورها

---

(1) يمس كروسويت (1996) ص:65، و كنوبر (1978)

Kneuper. C.W (1978) «Teaching argument. An introduction to the Toulmin model» ; in, Colloque composition and communication ;29 ;P238-239.

(أي منذ 1958م)، وهي أعمال أسهمت، بشكل بارز، في إحياء بلاغة الحجاج، لكن لم يُكتَب لها الشيوع إلا في العقود الثلاثة الأخيرة، فتأثرت بها الكثير من المرجعيات التربوية. لم يقف التأثر عند هذا الحد، بل شمل أيضا مرجعيات لسانية، خاصة نظرية الحجاج في اللغة التي أرسى معالمها ديكرو وأنسكمبر منذ منتصف السبعينيات، والتي قدمت تصورا جديدا لمفهوم الحجاج، يختلف عن التصور الكلاسيكي، حيث أضحى مقترنا بنشاط الكلام نفسه."فما أن يتكلم المرء حتى يُحاجج"[1].

كما أن الكثير من البرامج التدريسية (خاصة في مجال العلوم الطبيعية والفزيائية) استندت إلى الحجاج الاستكشافي، لكونه يرتبط بتقاليد البحث العلمي، وجعلته ضمن أهدافها التكوينية، لأنه من مقتضيات الممارسة الاجتماعية المرجعية، أي أنشطة الباحثين والعلماء داخل المختبرات.

تتحكم **اعتبارات إبستمولوجية** في الحجاج الاستكشافي، ذلك أن الفكر العقلاني يُبنى على أساس مجموعة من المبادئ، من أهمها المناظرة والجدال، "فلا يمكن أن نَبْلُغ الحقيقة إلا بالتعويل على تعددية أطراف العملية التواصلية، فيَطّلع كل واحد بالدور المنوط به، إلى أن يتم الوصول إلى الحقيقة - أي المحتمل- التي تُلزم الجميع. وبهذا يصبح الحوار المُتردد بين الأطراف استكشافيا: بما أنه

(1) كريستيان بلانتان (1998) الحجاج. ص: 126

يتيح البحث عن شيء معين"[1] (Reboul, 1991 ,8).

وإذا كان الحجاج الاستكشافي في المدرسة يستمد أصوله من ممارسات مرجعية لها صلة بمجال البحث العلمي، فإن ذلك لا يعني حصول تطابق بين الممارستين (المدرسية والعلمية)، فثمة بعض الحدود الفواصل بينهما، فالنقاش في الأنشطة المدرسية يختلف عن ما يجري في الفضاء الذي تُكتشف فيه المعرفة العلمية. ولعل الجدول أسفله يسمح بالوقوف عند أهم مميزات الممارستين:

محددات تواصلية	إطار التحاج في الأنشطة العلمية	الإطار المدرسي
من يتحدث؟	الباحثون المؤهلون بالنظر إلى مؤهلاتهم العلمية.	التلاميذ، الذين يفتقدون المؤهلات اللازمة (والمطالبون بالتعلم).
ما موضوع النقاش؟	ما يُجهل، ويتخذ طابعا إشكاليا في نظر جماعة من الباحثين.	القضايا المعروفة، ولم تعد قابلة للنقاش، ويصعب التشكيك في عدم صحتها، وهي قابلة للتعليم.
ماذا نقول؟	نتبادل الفرضيات، والاعتراضات، والإجراءات.	نصوغ أنماطًا من التفسيرات الشخصية المرتبطة بتفكير كل طرف، ونُعَدلها تبعا لاعتراضات الآخرين.

(1) Joël Bisaut et autres (2004) Quelques éléments de cadrage de cette recherche dans.Jacques Douaire(2004) Argumentation et disciplines scolaires . INRP p:19

محددات تواصلية	إطار الحجاج في الأنشطة العلمية	الإطار المدرسي
ماذا نستهدف؟	نستهدف صياغة متن نظري، يجعل منه مرجعا لمجموعة علمية.	نستهدف صياغة قضايا صحيحة في علاقة بمتن أولي من الأقوال("التمثلات")، ولكن هذا المتن سيخضع بالضرورة للتفنيد.

الحجاج غاية في ذاته

إذا كان الخطاب البيداغوجي قد حرص، في العقود الأخيرة، على القطع مع النزعة السلوكية التي بالغت في تفتيت التعلمات (معارف، مهارات...)، وجعلتها غاية في ذاتها، ولم تُهيِّئ للمتعلم فرصة إقامة تقاطع فيما بينها... فإن "الحركة المنهاجية" الجديدة، حاولت التقيد بمقتضيات البراديكم المُركب، وذلك بسعيها إلى تطوير كفايات المتعلمين، وجعلهم يَقْوَون على مواجهة وضعيات مشكل مركبة أو إنجاز مهام مركبة. على هذا الأساس وُضعت "هندسة لمنهاج تعليمي، حَددت مواصفات المتخرج لا على أساس التحكم في التعلمات المُجزأة، من حيث كونها غاية في ذاتها، وإنما على أساس إقامة تقاطعات بين التعلمات داخل وضعيات تكتسي دلالة. ففي مجال اللغات تم التنصيص على جملة من الكفايات والقدرات اللغوية، من بينها إنتاج نص حجاجي، وحُددت الموارد اللغوية اللازمة التي تنسجم مع خصوصية الكفاية المستهدفة، انطلاقا من مكونات مواد اللغات (القراءة، التركيب...).

يمكن أن نستشهد، في هذا الخصوص، بالكفايات الواردة في ثنايا وثيقة "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الابتدائي" الصادرة في (2011م)، من قبل وزارة التربية الوطنية بالمغرب، حيث حُدد ملمح المتعلم بالسلك الابتدائي على أساس كفايتين أساسيتين تستحضران مكون الحجاج: الأولى شفهية، والثانية كتابية، وتتحدد كالآتي:

كفاية شفهية:في نهاية السنة السادسة، يُنتج المتعلم(ة) شفويا في وضعية تواصل دالة، نصا سرديا و/ أو وصفيا و/ أو حواريا و/ أو حجاجيا من عشر جمل، منطلقا من معارفه العامة، معتمدا على إسناد ملائمة...موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في التراكيب وفي الصرف والتحويل وفي النطق (مراعاة مخارج الحروف) والأداء المعبر، وفي أساليب السرد، و/ أو الوصف، و/ أو الحوار ، و/ أو الحجاج.
كفاية كتابية: في نهاية السنة السادسة، يُنتج المتعلم(ة) كتابيا في وضعية تواصل دالة، نصا سرديا و/ أو وصفيا و/ أو حواريا و/ أو حجاجيا من اثنتي عشرة جملة، منطلقا من معارفه العامة، معتمدا على أسناد ملائمة (صور، رسوم، معطيات، نصوص...)، موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في التراكيب وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب السرد، و/ أو الوصف، و/ أو الحوار، و/ أو الحجاج[1].

(1) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي تكوين الأطر والبحث العلمي (2011) البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الابتدائي. مديرية المناهج. ص: 56-59

والمتأمل في الكفايتين المذكورتين أعلاه يُلاحظ أنهما يستندان، بشكل أساس، إلى نموذج تواصلي يجعل الحجاج الشفهي أو المكتوب موضوعا تعلميا، ويُدرج في إطار وضعيات تواصلية. كما يقوم هذا التصور على مفهوم أنماط النصوص، حيث تنصرف العناية أساسا إلى جعل المتعلم يقوى على إنتاج نصوص أو خطابات حسب مقتضيات مقامية، تتقيد بمحددات نمطية مخصوصة، ولا تتأتى له القدرة على إنتاج المطلوب إلا بتعبئة وتفعيل موارد لغوية مختلفة، بكيفية متقاطعة. وطبعا فإن هذا التصور للكفاية الحجاجية لا يمكن فهم أبعاده في منأى عن المرجعية اللسانية، خاصة لسانيات النص أو الخطاب. إن هذا المنطلق يختلف عن التصور الذي يركز على الحمولة البلاغية الكلاسيكية للحجاج، والذي ينظر إليه من زاوية أجناس مدرسية نمطية (كالمناظرة، والخطبة...).

إن تطوير القدرة الحجاجية لدى لمتعلم يقتضي إقامة تمفصل بين مختلف الموارد التي يُفترض أن يكتسبها في مكونات مادة اللغة العربية، كالتعبير والإنشاء، والنصوص القرائية والدرس اللغوي. فالتعبير والإنشاء يمدان المتعلم بأدوات منهجية لكتابة نص حجاجي أو إنشاء خطاب حجاجي شفهي. بينما النصوص القرائية تسمح للمتعلم بتعرف خصوصية النص الحجاجي، وتُزوده برصيد لغوي مخصوص، وأدوات (روابط، أساليب...) تُساعده في صياغة مواقفه وآرائه، وتُعينه في ربط الحجج بعضها ببعض. وبرصد طبيعة حضور الحجاج في بعض برامج اللغة العربية بالسلك الابتدائي،

نكتشف أن هناك تحولا لا يمكن نكرانه، إذ يحضر الحجاج في جيل جديد من الكتب المدرسية، بشكل لافت للانتباه مقارنة بالكتب المدرسية السابقة. وعلى المستوى الكمي يُلاحظ تطور، ولو أنه محدود، في النسبة المئوية للنصوص الحجاجية. كما أن الحجاج أضحى بالسلك المذكور موضوعا للتعبير الإنشائي غير أنه بالرغم من هذا التطور يغيب الانسجام بين مختلف مكونات مادة اللغة العربية، فما معنى أن نُمهر المتعلم على إنتاج نص حجاجي في مادة الإنشاء، ونَجعل الموارد اللغوية الأخرى في منأى عن خصوصية هذا النوع، أي تدور حول قضايا صرفية أو تركيبية غير وظيفية، أي لا صلة لها بخصوصية هذا النوع النصي؟ وما معنى أن تُدرس القواعد اللغوية بغاية استضهارها؟

وإذا كان النشاط التصنيفي للنصوص غير غريب عن الحقل التربوي، لما له من فوائد بالنسبة لمقدرة التلميذ النصية، فإن اختيار النصوص القرائية بالسلك الابتدائي يقوم عادة على منطق التيمات أو المجالات، فهي وعاء من القيم والمعارف، تُنتظم في إطار مجال معين، وعلى التلميذ تمثلها، ليسترجعها متى استدعى الوضع ذلك. لا تنصرف العناية هنا إلى جعل المتعلم يتبصر بالفروق القائمة بين الأنماط النصية، ويعي حدودها وسماتها الجوهرية. كما أن تصنيف النصوص القرائية ما زال تستحكم فيه محددات ضيقة ومتقادمة تجعل التمييز يتوزع بين المنظوم والمنثور.

إن ترجيح النصوص السردية والوصفية على باقي الأنماط

الأخرى يعود إلى انقرائيتها، فهي تشد الانتباه وتغري بالإصغاء وتخدم تفكير المتعلم[1]. كما أنه لا يمكن فصله عن تصور واضعي المنهاج لخصوصية بعض المراحل العمرية، إذ يسود الاعتقاد أنه لا يناسب تلاميذ السلك الابتدائي. والحقيقة أن هذا التصور هيمن أيضا منذ عقود في برامج وخطابات تربوية غربية[2]، فنبهت على العوارض المعترضة في طريق تدريسه في سن مبكرة، مقترحة إرجاءه في سن متأخرة، معتبرة أن الأنشطة اللغوية، في المرحلة الابتدائية يجب أن يكون مدارها على الأنواع السردية والوصفية، منطلقة من مسلمة تقضي بمراعاة مبدأ التدرج المتوالي (Graduation-Succession)، في تعليم هذه الأنواع الخطابية[3]. ويستند التصور المذكور إلى مرجعية في مجال علم النفس النمائي، حيث بين بياجي (1924) Piaget J. أن القواعد العامة (السببية والمنطقية) يصعب تمثلها في سن مبكرة، ودعمت دراسات أخرى الحكم نفسه[4]. إن تغييب النصوص الحجاجية في برامج السلك

---

(1) أهداف و توجيهات، ص:91.

(2) Dolz. J (1996) ، P:228.

(3) Bassano،D & Champaud، C (1987) «Fonctions argumentatives et informatives du langage. Le traitement des modificateurs d'intensité «au moins» chez l'enfant et l'adulte.Archives de Psychologie. P:188.

(4) Eisenberg.A (1987) «Learning to argue with parents and peers،«in:Argumentation، N°1،P:114.

الابتدائي مسألة "طبيعية"، لأنها تستدعي "تجريدا"[1]، وهو ما يتنافى مع خصوصية المرحلة العمرية. غير أن المرجعية السوسيوبنائية تأتي على هذا التصور من الأساس بالإبطال.

الحجاج وتدريس العلوم

سعْيا إلى تجديد تدريس العلوم، وابتعادا عن الممارسات القائمة على التلقين والاجترار، على نحو تغدو الممارسة التدريسية بمثابة توطئة للنهج العلمي، تَم تبني طريقتين: الأولى عُرفت باسم "**اليد في العجين**" بالسلك الابتدائي، والثانية باسم "**نهج التقصي**" بالسلك الثانوي. وكلاهما ينهضان على آلية التحاج، لأنها تُخول بناء المفاهيم العلمية لدى المتعلم، فتجعل هذا الأخير فاعلا في بناء المعرفة، وتُسهم في إنماء تفكيره العلمي. إن هذا التوجه في التدريس يصعب فصله عن خلفية إبستمولوجية قائمة على مراعاة الوشائج بين المعرفة العلمية والحجاج. لا يعد الحجاج في هذا الإطار قصد القصود، كما هو الحال في اللغات، وإنما أضحى وسيلة لتقريب المتعلم من النهج العلمي، والذي لا يقوم إلا بمقابلة فرضيات متعددة بخصوص ظاهرة معينة، يبسطها المتعلمون داخل فضاء

Piaget‹J (1924) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé ‹Neuchatel.

(1) Boissinot.A(1995) «Texte argumentatif et progression dans l'enseinement du Français»;Le Français aujourd'hui 109‹P:85.

التعلم. إن التشديد على مزية مُقابلة الآراء بعضها ببعض يُفسر في ضوء المرجعية السوسيوبنائية، خاصة على مستوى الانتقال من مستوى "بين- فردي" (Inter-personnel) إلى مستوى داخلي- فردي (Intra-personnel): فالسيرورات الذهنية، كما يُخبرنا فيكوتسكي، ذات أصول اجتماعية. وأن اختلاف الآراء يُهيِّئ الطريق للتعلم، خاصة إذا حظينا بمدرس وسيط، يستطيع ضمان "الأمن الوجداني" (Sécurité affective) للمتكلمين، وذلك بضبط التدخلات (كأن يحرص على احترام مبدأ ضمان انتقاد الأقوال وليس أصحابها...).

إن التعويل على الحجاج في تدريس العلوم ليس معناه الحرص على مبدأ تطابق الأنشطة التعليمية مع ما يجري داخل المختبرات، ولكن المراد منه هو الدفع في اتجاه التوفر على "محددات في مجال إبستمولوجية وسوسيولوجية العلوم، تسمح بتوضيح العلاقات القائمة بين الحجاج وبناء المعارف"[1].

إن ما يُميز هذه الطرق التربوية، حسب البعض، كونها تنطلق من ممارسات اجتماعية مرجعية، أي إن النشاط المدرسي يستحضر الحياة الاجتماعية بسيرورتها، فيُراعي التفاعل بين أطراف اجتماعيين في إطار ممارسات قوامها المفاوضة والمناظرة والعرض والاعتراض. فعندما يعتمد نهج التقصي على آلية الحجاج ففي ذلك إقرار ضمني بأن الأنشطة العلمية تستدعي ربطها بالحياة

(1) Joël Bisaut et autres (2004).p:13-14

الاجتماعية، وبأهم مقتضياتها، أي المُحاجَجَة. فليس القصد "من النشاط العلمي اكتشاف أشياء مجهولة منذ بداية العالَم، بواسطة مراكمة الأبحاث التجريبية (ملاحظات، مناولات و/ أو تجارب) ولكن المراد هو بناء حل وضعيات مشكل في ضوء أطر نظرية، سعيا إلى تطويرها.

تتسم الممارسات الحجاجية المُعتمدة في الأنشطة العلمية بعدم التجانس، إذ تختلف من حقل معرفي إلى آخر، ومن مجموعة علمية إلى أخرى، وتتخذ عدة صيغ، حسب خصوصية كل مجال معرفي. فالعلوم الطبيعية (الفزياء، البيولوجيا، والجيولوجيا...)، مثلا تنشغل "بمشاكل تفسيرية"، ولهذا فهي تُطور نماذج تفسيرية، تُقابل باستمرار بمعطيات تجريبية (الملاحظات، التجارب، الأرشيفات...)، وبانتقادات باحثين آخرين... تبين هذه المقتضيات الإبستمولوجية أن الأنشطة العلمية لا يمكن إدراكها إلا داخل مجموعات علمية، تستند إلى ممارساتها الحجاجية الخاصة بها"[1].

اليد في العجين

عملت الكثير من برامج التعليم الابتدائي في مجال تدريس العلوم على تجديد طرقها بما يضمن تطوير الفكر العلمي، فسعت إلى تبني ممارسات بيداغوجية تستند إلى ما أضحى يُعرف "باليد في العجين". والحقيقة أنه عادة ما تُربط هذه الممارسة بالطرق النشيطة،

(1) Joël Bisaut et autres (2004) p:15-14

والتي تحرص على جعل المتعلم فاعلا في بناء تعلماته، انطلاقا من وضعيات بحثية يُهيئها المدرس بعناية، وتدور حول مواضيع وظواهر مستمدة من محيط المتعلمين. يحرص المدرس في ضوء هذا النهج على إثارة فضولهم، ودفعهم إلى مساءلتها علميا، فَتُصاغ فرضيات، ويتم التثبت من صحتها بواسطة التجربة، أو اعتمادا على بحث وثائقي. وتُجنى من هذه الطريقة عدة فوائد، من بينها أن المتعلم يتملك المفاهيم العلمية والتقنية بكيفية تدرجية، وتتطور قدراته اللغوية وكفاياته الشفهية والكتابية، إضافة إلى إرساء جملة من السلوكات ذات أبعاد قيمية، وبهذا تُقام جسور بين التعلمات العلمية والتحكم في اللغة والتربية على المواطنة.

الحجاج ونهج التقصي

كثيرة هي برامج تدريس العلوم التي اعتمدت على نهج التقصي، ورسمت الأهداف المرجوة من وراء تبني هذا النهج، كدفع المتعلمين إلى إنتاج خطابات انطلاقا من ظواهر أو مشكلات علمية، وإتاحة الفرصة لهم باكتشاف "مجال الممكنات"، وبناء تفسيرات على أساس مجموعة من الحجج[1]. يسمح هذا النهج

---

(1) Réal Bergeron et autres (2012)Développer des pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en formation initiale au primaire. Dans Réal Bergeron et autres (2012) représentations, analyses et description oral p .117

بتوفير فضاءات للنقاش والتبادل الكلامي القائم على المُحاججة حول قضايا ومفاهيم علمية، فتُتاح للمتعلمين فرصة عرض الآراء، ونصب الاستدلالات المدعمة لها، فتتقابل الآراء، ويُوفر فضاء للحوار الاختلافي، مع الحرص على صياغة المقول وتقويمه.

إن نقطة الانطلاق في نهج التقصي هي استحضار الممارسات الاجتماعية التي تُميز جماعات البحث، خاصة أثناء سيرورة بناء معارفهم العلمية. صحيح أن ثمة تمثلات أضحت منقوصًا من قدرها، تُصَور العالِمَ أو الباحث في وضعية انعزالية، حيث يشتغل بمفرده داخل مختبر أو مكتب، فيكتشف، عن طريق ملاحظاته أو تجاربه، وقائع أو مبادئ، من دون حاجة إلى ممارسات اجتماعية، أو إعمال تفاعلات قائمة على المُحاججة. لقد ازداد الوعي في العقود الأخيرة بإقامة تشاكل بين الوضعيات التربوية أثناء تدريس العلوم وبين ممارسات الباحثين أثناء بناء المعرفة العلمية. إن هذه الأخيرة ليست في منأى عن السيرورة الاجتماعية، وما يلزم عنها من تفاعلات بين عدة أطراف. إن الإقرار بوجود علاقة بين المعرفة العلمية والنشاط الاجتماعي يجعل الحديث واردا عن المكانة الخاصة التي يحتلها الحجاج في نسيج هذه العلاقة، لأنه من الطرق الموصلة إلى بناء المعرفة العلمية.

إن استجلاء الصلة القائمة بين الحجاج والمعارف العلمية داخل جماعات البحث، يستدعي تقديم إضاءة حول موضوع العمل العلمي نفسه، حيث يتخذ طابعين مختلفين: الأول يكون

مدار النشاط العلمي حول حل مشكلة محددة، وتصبح بؤرة اهتمام النظرية العلمية هي تقديم حل أو حلول لها، وفي ضوء هذا المنطلق يغدو الحجاج من بين الأدوات المُتوسل بها للوصول إلى النتائج المرجوة، أما الطابع الثاني لموضوع النشاط العلمي فيتمثل في أن هذا الأخير يصبح قائما على بناء مشكلات (الأشكلة Problématisation)، وتُصبح الحجج المقدمة جزءا لا يتجزأ من المعارف العلمية.

وتفيدنا المرجعية الإبستمولوجية لكارل بوبر في توضيح هذه النقطة، حيث يُميز بين ثلاثة عوالم: الأول عالم المواضيع (objet) والحالات الفزيائية (Etats physiques)، أما الثاني فيتصل بعالم الحالات الذهنية (Etats mentaux)، أما الثالث فيتعلق بمضامين أهداف الفكر والأنظمة النظرية. والسمة الأساس للعالم الثالث أنه يتضمن حججا نقدية، "وهو ما يُمكن أن نسميه بحالة النقاش أو حالة التبادل الحجاجي النقدي".[1]

إن الحجاج هنا ليس غاية في ذاته، كما هو الحال في النموذج السابق، وإنما يتم الاستناد إليه، وبصيغه المختلفة (المناظرة، والمناقشة...)، أثناء مواجهة وضعيات تستدعي عرض الحجج المدعمة لرأي معين أو الاعتراض على تصور محدد.

16(1) Joël Bisaut et autres (2004).p:

والجدير بالذكر أن تفعيل طريقة نهج التقصي في الفصول الدراسية يقوم على جملة من المبادئ والخطوات، من أهمها:

1. يُلاحظ الأطفال موضوعا أو ظاهرة من واقعهم المعيش، يكون قريبا منهم، ويُجرون تجربة عليه.

2. يُحاجج الأطفال ويستدلون أثناء عملية التقصي التي يقومون بها، ويناقشون أفكارهم ونتائجهم، ويبنون معارفهم...

3. تتميز الأنشطة التي يقترحها المدرس على المتعلمين بانتظامها وفق مقاطع (Séquence) يُراعى فيها احترام مبدأ التدرج التربوي، وترتبط بالبرنامج التعليمي، وتترك للمتعلمين هامشا من الاستقلالية.

4. خلال عدة أسابيع يُخصص للمحور الواحد وعاء زمني، يُغَطي على الأقل ساعتين في الأسبوع، يتم ضمان استمرار الأنشطة والطرق البيداغوجية خلال سيرورة التمدرس.

5. يُهيئ كل متعلم دفترا خاصا بالتجارب المنجزة، مستخدما أسلوبه التعبيري ومفرداته الخاصة به.

6. يكون الهدف الأساس من النشاط هو تملك التلميذ للمفاهيم العلمية، والتقنيات الإجرائية، بشكل تدريجي، مصحوبا بدعم كتابي وشفهي[1].

---

(1) Daniel Alexandre (2011) p:40

لا تنحصر أهداف نهج التقصي فيما ذُكر، وإنما يعمل المدرس على بلوغ أهداف أخرى، تتمثل أساسا في تطوير القدرات اللغوية لدى المتعلمين، فأثناء بناء المعارف العلمية عبر التبادلات الكلامية بين الأقران تتحقق مزية أخرى تتمثل في تطوير القدرة الحجاجية واللغوية لدى المتعلمين. والمتصفح لبعض البرامج التعليمية يُلاحظ أن هذه الغاية حاضرة بكيفية واضحة، إذ تنص التوجيهات الرسمية للبرنامج الكندي، مثلا، على جعل المتعلم قادرا على "تعبئة أنماط من الاستدلال التي ينهض عليها النشاط العلمي والنشاط التكنولوجي، ومدعوا إلى فهم طبيعة هذه الأنشطة واكتساب اللغات التي سيستعملها"[1].

الحجاج وحياة الفصل

يعكس أي منهاج تربوي مشروعا مجتمعيا يتم التوافق حوله، ولهذا يُسهِم في إعداده مختلف الأطراف الفاعلة التي تُشَكل نسيج المجتمع. وفي العقود الأخيرة لوحظ حرص كبير من لدن واضعي المناهج على زرع بذور قيم التسامح وحق الاختلاف. إن منشأ هذا الاهتمام أن الكثير من الأنظمة عرفت تحولات ديمقراطية بدرجات مختلفة، وفسحت المجال لفضاء التعبير الحر، الأمر الذي اقتضي الرهان على أدوار جديدة للمواطن إلا أن ذلك جعل المدرسة مطالبة بإعداد أفراد يرقون إلى المستوى الذي تقتضيه الحياة

(1) Réal Bergeron et autres (2012) p 113

الديمقراطية. كما أن تطور الخطاب الحقوقي، بفعل التزام الكثير من دول العالم بالاتفاقيات الدولية حَوْل حقوق الإنسان أسهم في بلورة مناهج تعليمية، راهنت على أدوار جديدة للطفل، وسعت إلى ترسيخ الثقافة الحقوقية، وإرساء علاقة تربوية جديدة بين الطفل والراشد قوامها احترام مقومات الطفولة، وحاجاتها، ومنح قيمة لكلام الطفل ورأيه ومبادراته.

من الغايات التربوية التي تُسطر في عدة مناهج وبرامج تعليمية، جعل مبدأ "العيش المشترك" في صلب الاهتمامات التربوية، وفي هذا السياق تسعى بعض المنظمات والهيئات الدولية إلى دعم هذا التوجه التربوي، خاصة في البلدان التي تعاني من عدم الاستقرار بفعل الصراعات المذهبية أو الإثنية. ولاستشراف هذا الهدف تم الرهان على حياة الفصل، والتربية المدنية أو الوطنية، وتبوأ الحجاج (المناظرة) بأهمية كبيرة في هذا السياق، إذ لم يُصبح إطارا منظما للوضعية التعليمية، وإنما موضوعا تعليميا مخصوصا، وغدت الأنشطة التعليمية التعلمية متآخية مع الممارسة الاجتماعية المرجعية، فالقضايا الخلافية التي يمكن أن تُطرح في المجتمع، من خلال النقاشات العمومية، تدخل إلى فضاء الفصل غير أن القصد من إدراجها ذو طابع تربوي، حيث إن الهاجس الأساس هو السعي إلى زرع قيم التربية على قيم حق الاختلاف وطرق تدبيره.

يُتَوسل بالمناظرة لتحقيق أهداف، على رأسها التربية على القيم المدنية (التي يكتشفها المتعلم عن طريق ممارستها): فممارسة المناظرة

والتمرن عليها، لا يمكن فصلها عن بيداغوجية الاكتشاف، أي اكتشاف، من جهة، الشروط التقنية الضرورية لجريان المناظرة، ومن جهة أخرى، بعض القيم المضمرة. فضلا عن ذلك فإن من شأن ممارستها داخل الفصل أن يُسهم في جعل المتعلم يتملك ممارسات مواطنة، ويستبطن آلياتها.

واللافت للانتباه أن هذا التوجه التربوي حتمته خصوصية المجتمع الديمقراطي، إذ إن هذا الأخير أصبح يُعول أشد التعويل على أفراد متشربين لقيم الديمقراطية والمواطنة ولمبادئهما. يخبرنا إذكار موران (1999) Edgar Morin، في هذا الخصوص، بأن الأنظمة الديمقراطية التي توصل إليها الإنسان تتسم بخاصية الهشاشة (Fragilité)، وهذا أمر طبيعي، لأنها تتغذى من الصراعات التي يُمكن أن تُعجل بالقضاء عليها. إن الأنظمة الديمقراطية تنهض أساسا على مبدأ التعددية والاختلاف، الذي يجعل عدة أطراف تعيش صراعا ونزاعا. يتخذ هذا الأخير شكلين متناقضين: الأول، تُرجح فيه كفة ممارسة العنف المادي وصيغ إقصاء الأغيار والثاني يتخذ شكل حوار تعاوني تُرجح فيه قيم العقلانية، ويُحفظ لكل طرف الحق في الاختلاف مع غيره، مع إعمال تدبير تُصان فيه الحقوق، ويتقيد كل طرف بضوابط الحوار التعاوني الذي يروم تقليص المسافة بين المتنازعين. "توصف المجتمعات التي تشجع بذور الصراع الأول بالمنغلقة، ويكون أفرادها عرضة للتطرف وممارسة لعبة الإقصاء، وتنتشر فيها مظاهر كثيرة من

الدغمائية المُدمرة، من بينها الاعتقاد بامتلاك الحقيقة غير القابلة للتفنيذ، وغصب المُخالفين للرأي حقوقهم في الاعتراض أو الاختلاف مهما كانت مشروعيته. إن هذه المجتمعات تُجرد الإنسان من طبيعته الجوهرية، أي من حيث كونه كائنا وفاعلا اجتماعيا.

أما الصنف الثاني من الصراع فيُقترن وجوده في المجتمعات المفتوحة التي تزدهر فيها المعرفة الخصبة، ويُوفر المناخ المؤسساتي والتربوي الذي يصون الحق في الاختلاف، ويُشيعه، من منطلق أنه مطلب للحياة الديمقراطية، وسبيل قوي لحصول التفاهم الإنساني. وبالطبع يتم التعويل على بلاغة الحجاج، لكونها أحكم أداة تواصلية تسمح بتدبير الصراع بين الآراء المتباعدة أو الأطراف المتنافسة... إن الدفع بالنزاع إلى مرتبة التعاون هو الذي يتيح للديمقراطيات أن تعيش صراعا غير مذموم، ويجعلها نابضة بالحياة. كما أن اكتساب آلية تدبير النزاع التعاوني هو الطريق الموصل إلى المواطنة، لأن على هديه يتعلم الأفراد أن الآراء متعددة، وأن درجة ديمقراطية النظام، تُقاس بمدى أعطائه الفرصة للآراء كي تُعبر عن وجودها، وبمدى احترام كل طرف رأي منافسه، وإيمانه أن الآراء نسبية قابلة للدحض"[1].

أصبح الرهان على المدرسة قويا للدفع بهذا الاتجاه، لأنها أنسب مؤسسة اجتماعية، توفر فضاء للتنشئة الاجتماعية على قيم المواطنة وحق الاختلاف. بل غدت، في العقود الأخيرة، مختبرا للحياة

(1) لحسن توبي (2014) الحجاج والمواطنة ص: 155

الديمقراطية، من خلال "حياة الفصل" (La vie de la classe)، فهي تُتيح للمتعلمين إمكانية التعبير عن آرائهم، وتُوفر فضاء الاختلاف، فتُبسط الآراء، وتصبح موضوع نقاش، وقابلة للاعتراض عليها، وتقويض دعائمها عبر حجج مضادة، ويكون الكلام مناوبة خاضعا لضوابط تصون العلاقة بين المختلفين في الرأي...وتتحقق مزية التفاعل الإيجابي والعقلاني بين مختلف الأطراف.

والجدير بالذكر أن الاهتمام بحياة الفصل يُقترن بممارسات بيداغوجية، ميزت محطات من تاريخ الحديث للتربية، لعل أهمها ما عُرف باسم "المدرسة الجديدة" أو النشيطة. ويمكن أن نسوق، في هذا الإطار، "تقنيات فرينـي" (المجلس conseil) والاجتماع التعاوني (Réunion de coopérative) والبيداغوجيا المؤسساتية (Pédagogie institutionnelle). تُحقق هذه الأنواع من الممارسات أهدافا تربوية مختلفة، أهمها الإسهام في تطوير قدرة الطفل على المناقشة والمناظرة والجدال في مواضيع تتصل بحياة الفصل. يسمح إرساء هذا التقليد "بمأسسة الزمن الكلامي، وإقامة تقاطع بين معيش لا مدرسي (Vécu non scolaire) ومعيش مدرسي، وتوفير إمكانية إقامة تدبير تعاوني للفصل الدراسي"[1] كما يُخول هذا التوجه البيداغوجي إقامة تقاطع بين الكلام والقانون.

---

(1) Billouet Pierre (coord) (2007). Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives; Paris: L'Harmattan, p:34

إن التحولات التي عرفتها المدرسة الحديثة فتحت الباب لظهور مفهوم "الطفل المواطن" (Enfant-citoyen) الذي عكس جملة من الأبعاد، على رأسها "أن له أدوارا محددة ووضعا اعتباريا سياسيا (Statut politique) فاعلا في الحاضر، وليس فقط في المستقبل المُعير بكيفية بيولوجية (تحديد المسؤولية القانونية بالنظر إلى محدد السن). تتضح دلالة مفهوم "الطفل المواطن" استنادا إلى محددين: الفضاء المدرسي والفضاء السياسي.

ففي الفضاء الأول تنصرف العناية إلى جعل الطفل يتمثل مواطنته (أي باعتباره عضوا فاعلا داخل مجموعة)، حيث تُهيئ له وضعية تربوية، تخول له إمكانية بسط رأيه النقدي إزاء موقف أو قضية معينة، والتمرن على اتخاذ قرار مشترك. وطبعا فإن هذا التوجه التربوي أسهم في بلورته العديد من رواد المدرسة الحديثة أو النشيطة «كديوي Dewey وفريني Freinet» الذين وضعوا أسس تصور لممارسات بيداغوجية تجعل الطفل فاعلا مركزيا، وتُراعي ميولاته وحاجاته الحقيقية.

الحجاج الاستكشافي

عادة ما تعتمد ممارسات بيداغوجية على وضعيات مشكل أثناء سيرورة التعلم، لأهداف تعلمية مُحددة. والسمة الأساس التي تُميز هذه الوضعيات أن المتعلم لا يقوى على حلها منذ الوهلة الأولى، حيث يشعر بمحدودية معارفه، فتُعبد الطريق لبناء المعرفة الجديدة. لكن أثناء فترة مواجهة رأيه وتمثلاته مع معارف مُقابلة أو

متعارضة، تُوفر إمكانية إعداد فضاء للنقاش والاستدلال على الآراء والمواقف، فتُهأ أسباب المُحاججة، وما يلزم عنها من دفع المتعلمين إلى إرساء المعارف الجديدة بكيفية نشطة، أو تعديل معارفهم السابقة أثناء سيرورة تفاعلهم الاجتماعي مع الأغيار، فتحصل الشروط الكفيلة بخلق صراعات معرفية أو سوسيومعرفية، فَيَمُر المتعلم من محطة التوازن إلى أخرى يختل فيها توازنه، ليسترجع التوازن المفقود في آخر الحصة.

والحجاج في ضوء هذا الإطار هو جزء من دينامية التعلم، لأن المطلوب من المدرس ليس توفير إمكانية عرض تمثلات المتعلمين، أو العمل على تعديلها، وإنما أيضا دفع المتعلمين إلى مُحاجَجة آراء وتصورات بعضهم البعض، ودفعهم لتملك الاستدلالات الخاصة بالمادة الدراسية. لا يقف التملك عند هذا الحد، بل يمتد إلى اللغة نفسها، فثمة تعالق قوي بين مُحاججة الآراء وتطوير اللغة[1].

يرد الحديث في هذا الإطار عن حجاج استكشافي (Heuristique) يتخذ طَابَع قدرة مستعرضة، يمتد حضورها إلى العديد من المواد الدراسية، خاصة تلك التي تعتمد على نهج التقصي، أو التعلم بالوضعيات المشكل...

---

(1) Jacques Douaire, Christiane Hubert, Josette Isidore-Prigent (2004) Argumentation et élèves en difficulté . dans Jacques Douaire et Autres (2004) Argumentation et disciplines scolaires. Institut national de recherche pédagogique. P:48

وإذا كان الحجاج الاستكشافي حاضرا في كثير من التقاليد التي ينهض عليها البحث العلمي، فإن السياق المدرسي يحرص هو الآخر على استحضاره في ممارسات تدريسية عديدة، مراعاة لمبدأ الممارسة الاجتماعية المرجعية، فتغدو المعرفة موضوع نقاش وجدال.

يتبين مما تقدم أن تعليم الحجاج ظل حاضرا عبر الامتداد الزمني الطويل في الثقافتين الغربية والعربية الإسلامية، وتحكمت جملة من الأسباب في حضوره (ثقافية، سياسية...) غير أن بعثه من جديد في المناهج التربوية الحديثة لا ينأى عن اعتبارات عديدة، وعلى رأسها الاعتبار الإبستمولوجي. أصبح الحجاج مكونا أساسا من سيرورة بناء المعرفة في السياق التعليمي، وطبعا يمكن ربط ذلك بسياق البحث العلمي نفسه، الذي يُعول على عملية التحاج، ويُراهن على فضاءات لنقاش الفرضيات والتثبت من ورودها. من هذا المنطلق ظهرت عدة طرق تستشرف هذه الغاية، كنهج التقصي، والحجاج الاستكشافي... لكن في مقابل ذلك يحضر توجه تربوي يجعل الحجاج ليس أداة لبناء المعرفة، وإنما يجعله غاية في ذاته، أي يصبح القصد هو تطوير القدرة الحجاجية لدى المتعلم.

الخاتمة

نخلص في ضوء ما تقدم إلى أن موضوع الحجاج استأثر باهتمامات متعددة بتعدد الخلفيات المعرفية والسياقات الثقافية، فكان من الطبيعي أن تتنوع الرؤى والمنطلقات (بلاغية، لسانية، سيكولسانية، معرفية...). شكلت العصور اليونانية القديمة بداية الاهتمام بالحجاج، حيث اعتُبر الطريق الذي يجعل الفرد يمارس مواطنته داخل فضاء المدينة، ومن ثم فإنه لا بد من تملك هذه الأداة. لا يمكن طبعا عزل هذه النظرة عن تصور المجتمع اليوناني للإنسان وعلاقته بالحياة العامة أو السياسية. لم يُكتب للتصور البلاغي القديم أن يضمن استمراريته بفعل تغير الشروط التاريخية، حيث عرفت البلاغة تحولا في وظيفتها ومشروعيتها، وتهيأت أسباب حُصرت في المظاهر الأسلوبية والزخرفية غير أنه منذ منتصف القرن الماضي تم إحياء الإرث الأرسطي من جديد في

إطار حركة بلاغية جديدة انطلقت من تصور يقضي بحصول مطابقة بين البلاغة والحجاج، واعتبرت هذا الأخير ثاويا في خطاباتنا (المكتوبة والشفهية والمرئية)، إذ نركن إليه لتغيير وتعديل تصورات وقناعات الآخرين. بهذا فإن تاريخ البلاغة يعكس تحولا على المستوى البارادیکمي، أو النموذج الإرشادي.

وبتزامن مع هذه الحركة الإحيائية أرست المقاربة اللسانية "التداوليات المدمجة" مع ديكرو وأنسكمبر، نظرة جديدة للحجاج، حيث أضحى وظيفة أساس للغة الطبيعية. من هنا تغدو الحاجة ماسة إلى بسط معالجة للحجاج من داخل اللغة نفسها، وتقديم أوصاف لمختلف الظواهر اللغوية التي يتمظهر فيها السلوك الحجاجي (الروابط أو الموسومات الحجاجية...). ويشكل هذا

التوجه قاسما مشتركا مع نظرية المنطق الطبيعي لجريز، بما أن الحجاج يُدرس، وتُكشف خصائصه من داخل الخطاب الطبيعي، مع مراعاة الاعتبارات التفاعلية بين أطراف العملية التواصلية.

ومع تطور النماذج اللسانية وتجديد الآلة الواصفة للساني، تم التفطن إلى مواطن القصور والمحدودية في جهاز نحو الجملة، واستعاضت لسانيات النص عن الأدوات والمقولات الوصفية المعتمدة، لكونها لا تقوى على رصد البنية الكلية للنصوص. وفي هذا الإطار حظي النص الحجاجي باهتمام خاص، وحُددت خصوصيته، ونسيجه، بالاعتماد على مفاهيم مستمدة من المنطق الاستعمالي كخطاطة تولمين.

لم يبق موضوع الحجاج منحصرا في إطار "معرفة عالمة"، تراوحت بين البلاغة أو اللسانيات أو المنطق الطبيعي...، وإنما تعدى هذا المجال ليصبح محور أبحاث تجريبية، جعلت أس انشغالها رصد القدرة الحجاجية عند الطفل عبر سيرورته النمائية، وانشغلت بالعمليات المعرفية المتحكمة في السلوك الحجاجي، ورصدت هذا الأخير في محطات نمائية مختلفة، وكشفت عن القدرة المعرفية للطفل الذي يقوى على إنتاج خطاب حجاجي أو الذي يستعصي عليه ذلك، وقدمت إضاءات تفسيرية حول جريان الحجاج عند الطفل. وعلى الرغم من جاذبية الأدوات العلمية المسخرة في هذا النمط من

البحوث والصرامة المنهجية المتوسل بها فقد اتسمت النتائج المتوصل إليها بالنزوع نحو الاختلاف، بسبب تنوع المرجعيات التصورية (بنائية، سوسيوبنائية، منظور تفاعلي تكويني...)، أو بسبب طبيعة الأبحاث والتجارب المعتمدة، وموضوع الدراسات. توزعت آراء الباحثين بين اتجاهين مركزيين: أحدهما يُقر بأن القدرة الحجاجية يمكن أن تظهر في سن مبكرة، خاصة إذا توفرت الشروط المُهيئة لذلك، كالتركيز على عامل الوساطة كما هو مطروح في المرجعية السوسيوبنائية، أما الاتجاه الثاني فيجزم بأن الطفل يصعب عليه الخروج من مركز ذاته، ولهذا يعجز عن إنتاج خطاب حجاجي يستوفي الشروط الدنيا المطلوبة (الاتجاه البنائي).

ولما كان الحجاج سلوكا لغويا فإن مقاربته بشكل علمي تستدعي تحديد طبيعة العلاقة التي تربطه بالنسق اللغوي، (شفهي أو مكتوب)، واستجلاء محددات الحجاج المكتوب والشفهي. انتهينا إلى حقيقة مضمونها أن الحجاج يتسم بالهجنة وعدم التجانس، نتيجة تدخل عوامل مقامية، وأن العلاقة الناظمة بين النوعين من الحجاج (الشفهي والمكتوب) قائمة على المراوحة بين الاتصال والانفصال. ومن مميزاتها أن الحجاج المكتوب ينهض على تدبير أحادي، في حين يقوم الحجاج الشفهي على تدبير متعدد، الأمر الذي ينعكس على بنية الخطاب نفسه.

من الصعب بمكان اعتماد مقاربة مُحكمة للحجاج من دون استحضار الصلة الشابكة بين العناصر الداخلية التي تنتظم نسيج النص الحجاجي والمُحددات الخارجة عنه، كالفضاء الإحالي وفضاء فعل الإنتاج (المُخاطَبين، الفضاء، الزمن...). على أساس هذا المنطلق النظري عملت أبحاث تجريبية على الكشف عن خصوصية القدرة الحجاجية عند الأطفال، فانتهت إلى نتيجة فحواها أن المعالم الأساس للحجاج تظهر في سن مبكرة، خاصة داخل النسق الشفهي عندما تُوفر شروط التفاعل مع الأقران في الوضعيات الطبيعية، كما انتهت إلى أن مقومات الحجاج النوعي تظهر في مراحل متأخرة.

يتيح المنظور المعرفي الذي يحرص على تقديم إضاءات حول واقع العمليات الذهنية المتحكمة في النشاط الكتابي تفسير السيرورات الذهنية المتحكمة في الحجاج المكتوب، وذلك بالوقوف عند وسائط حاسمة، كالذاكرة ذات الأمد البعيد، (الوقائعية والدلالية والإجرائية)، والعمليات التي تُراقب فعل الكتابة نفسها، كالتصميم والمراجعة.

وسيرا على هدي النموذج المعرفي عملت أبحاث على نمذجة العمليات الذهنية المتحكمة في السلوك الحجاجي، ولهذا الغرض استعانت بمفهوم "الخطاطة النصية الحجاجية المنمذجة" لكونه

يقوى على تقديم تفسير وارد للسيرورات المعرفية المتحكمة في الإنتاج والفهم النصيين. كما استدلت على أن تطوير القدرة الحجاجية عند الطفل يستدعي التعويل على ثلاثة مستويات متكاملة: نظرية في الخبرة، ونظرية في الاكتساب، ونظرية في التدخل التدريسي.

إن القدرة على إنتاج نص حجاجي يستوفي الشروط المطلوبة متوقف على مدى استضمار الفرد لملكات لغوية مخصوصة. وعلى أساس هذا المنطلق خُصص جزء كبير من اهتمام الباحثين للأبعاد اللغوية أو النصية في خطابات المفحوصين، مع التركيز على طرق ارتباط الحجج فيما بينها، والروابط الحجاجية المعتمدة في وسم النص الحجاجي. إن اكتساب هذه الأدوات عبر المراحل النمائية يخضع لمنطق تدرجي.

طُرحت قضية تعليم الحجاج، عبر محطات تاريخية متنوعة، سعيا إلى تطوير هذه القدرة لدى الأفراد، وطبعا فإن الغايات التربوية المتحكمة تتغير بتغير السياق التاريخي والحضاري. ففي عصرنا الحديث أصبح الحجاج منطلقا جوهريا لبناء المعرفة بمختلف أنواعها، استحضارا لسياق البحث العلمي نفسه الذي يُعول أشد التعويل على آلية المُحاججة، وفضاءات النقاش... لكن حضوره في السياق المدرسي قد نجعل منه أيضا قصد القصود، أي

تروم المدرسة على تطوير قدرة الفرد على المُحاججة، سواء في النسق المكتوب أو الشفهي باعتبارها غاية في ذاته. وقد نربطه بحياة الفصل، فيتشرب الطفل بموجب ذلك السلوك المدني، ويستضمر آليات الحوار الخلافي القائم على احترام الآراء داخل الوضعيات النزاعية.

المصادر والمراجع

- أبو بكر العزاوي (2006) **اللغة والحجاج**، العمدة في الطبع. الدار البيضاء
- أبو بكر العزاوي (2010) **الخطاب والحجاج**، مؤسسة الرحاب الحديثة، للطباعة والنشر. بيروت.
- ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر بدمشق.
- ابن يعيش، **شرح المفصل**، تحقيق إيميل يعقوب.دار الكتب العلمية. (2001)
- الأزهر الزناد (1993) **نسيج النص. بحث في ما يكون به الملفوظ نصا**. المركز الثقافي العربي.
- أرسطو، الخطابة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، بغداد: دار الشؤون الثقافية، 1986.
- هشام الريفي (1998) **"الحجاج عند أرسطو"**، ضمن كتاب: **أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية**، إشراف حمادي صمود، منوبة: جامعة تونس الأولى، كلية الآداب.

- حبيبي، ميلود (1993) "النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة و"الكتابة" نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات"، جامعة محمد الخامس. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط.
- حداد، مصطفى(1995) اللغة والفكر وفلسفة الذهن. كلية الآداب بتطوان. سلسلة دراسات.
- حمادي صمود (1999)"الواقع والقابل للواقع"، ضمن كتابه من تجليات الخطاب الأدبي، قضايا نظرية، دار قرطاج للنشر والتوزيع، تونس
- حمو النقاري (1997) المنهج في إنشاء المعارف الكلامية وفي حفظها في الفكر الإسلامي العربي القديم. بحث في منهج الحجاج. أطروحة دكتوراه الدولة في الفلسفة . جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- طه عبد الرحمن(1987) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

- طه عبد الرحمن (1993) التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية، الدرس العاشر، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، أكادير.
- طه عبد الرحمن (1998) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، البيضاء.
- الطوفي، نجم الدين. علم الجدل في علم الجدل . تحقيق فولفهارت هاينريش – فيسبادن – فرانز شتاين.
- يوسف قطامي (2000) نمو الطفل المعرفي واللغوي. الأهلية للنشر والتوزيع. الأردن.
- العمري، محمد (1986) في بلاغة الخطاب الإقناعي: مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية (الخطابة في القرن الأول نموذجا)، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- محمد سالم الطلبة (2008) الحجاج في البلاغة المعاصرة. دار الكتاب الجديد المتحدة.
- المتوكل، أحمد (1996) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية المكونات أو التمثيل الصرفي- التركيبي. دار الأمان. الرباط.
- عبد الله البهلول (2013) الحجاج الجدلي: خصائصه الفنية وتشكلاته الأجناسية في نماذج من التراث اليوناني والعربي. مطبعة دار نهى للطباعة. صفاقس. تونس. ص:67-68
- عز الدين الناجح (2011) "العامل الحجاجي والموضع"، في الحجاج والاستدلال الحجاجي. دراسات في البلاغة الجديدة. إشراف حافظ إسماعيلي علوي.دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- علي المنداوي (2007) علم النفس النمو. الطفولة والمراهقة. دار الكتاب الجامعي،
- صمود، حمادي وآخرون (1998) أهم نظريات الحجاج في التقاليد

الغربية، من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس1، كلية الآداب منوبة، فريق البحث في البلاغة والحجاج.

- الصوري، عباس(1998) في بيداغوجية اللغة العربية: البحث في الأصول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الرباط.
- شحاتة، حسين (1989) قراءات الأطفال. الدار المصرية اللبنانية. الطبعة الثانية.
- الشريوفي، عيسى عودة (1997)"السمات الاتصالية لنشاط المناظرة ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها". المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت.
- توبي لحسن (2014) الحجاج والمواطنة. رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ذهبية حمو الحاج (2015) التداولية واستراتيجية التواصل. رؤية للنشر والتوزيع.

لائحة المراجع بالأجنبية

- Adam .J.M (1992) Les textes: Types et prototypes. Nathan. Paris.
- Akiguet . S and Piolat. A (1996) «Insertion of connectives by 9 to11-year- old children in an argumentative text»in, Argumentation.10 .
- Andler,Daniel (1992) Introduction aux sciences cognitives.Gallimard.
- Anscombre. J et Ducrot .O (1983) L'argumentation dans la langue Pierre Mardaga, Bruxelle.
- Anscombre. J (1995) «De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoi», dans, Anscombre, Ducrot et Garcia (1995) théorie des topoi. Ed. Kimé.
- Anscombre. J . C (1995 b) «la nature des topoi», dans,

Anscombre, Ducrot et Garcia (1995) théorie des topoi .Ed. Kimé.

- Aristote (1994) Topiques, Traduction et notes par Tricot. J. Paris. Vrin.
- Auricchio, A ; Masseron, c et Perrin – Schirmer, c (1992) «La polyphonie des discours argumantatifs: Propositions didactiques», in, Pratiques, N° 73.
- Azzaoui Boubker (1990) quelques connecteurs pragmatiques en Arabe littéraire: Approche argumentative et polyphonique, Thèse de doctorat unique, E.H.E.SS. Paris.
- Barthe. R (1981) le grain de la voix. Ed .seuil.
- Barthlett. F. C (1996) Remembering, cambridge, the cambridge university Press.
- Bassano. D & Champand, c (1987) «Fonctions argumentatives et informatives du language. Le traitement des modificateurs d'intensité «au moins» chez l 'enfant et l'adulte». Archives de Psychologie ; 55 .
- Beaudichon. J (1982) La communication sociale chez l'enfant. Ed. PUF. Paris.
- Benoit. J & Fayol. M (1989) «Le développement de la catégorisation des types», in, Pratiques, n° 62.
- Billouet Pierre (coord.) (2007) Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives .Paris: L'Harmattan.
- Boissinot, A et Lassere, M (1986) Techniques du Français I- Lire, argumenter, rédiger. Bertrand La coste.

- Boissinot, A (1992) Les textes argumentatif. Collectin didactiques. Bertrand. Lacoste. CRDP de Toulouse.
- Boissinot, A (1995) «Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du Français», Le Français aujourd'huit,109.
- Boudreau. G(1992) «Les Processus cognitifs en production de texte au poste secondaire», in, Roy. G.R- La Fontaine- L.Boudreau. Vers un triple regard sur le Français écrit des étudiants de collèges et d'universités. Sherbrook. Ed. du C.R.P. Faculté d'éducation. Université de Sherbrook.
- Brassart, G. (1987) Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique), thèse de doctorat, université de Strasbourg.
- Brassart, G. (1990) «Retour (s) sur «Mir Rose» ou comment analyser et representer le texte argumentatif(écrit) ?» in, Argumentation. 4.
- Brassart, G. (1996) «Didactique de l'argumentation écrit: Approches psycho-cognitives» in, Argumentation, n° 10.
- Brassart, G. (1996b) «Does a prototypical argumentative schema exist ? text recall in 8 to 13 year olds» in, Argumentation, n° 10.
- Brassart. G (1998) «Approches de la didactique de la composition écrite» in, Psychologie et éducation, n° 33.

- Bronckart et al (1985) Le fonctionnement des discours, Delachaux et Niestlé.
- Breton Philippe et Serge Proulx (2002) L'explosion de la communication à l'aube du 20 siècle, Paris, Éd. La Découverte, coll. Sciences et société.
- Caron .J. (1983) Les régulations du discours psycho - linguistique et pragmatique du langage. Ed. PUF. Paris.
- Caron .J (1987) «Pour une approche psycho-linguistique de l'argumentation», in, connaître et le dire, publié sous la direction de Piérant- Le –Bonniec. Bruxelles, Mardaga.
- Charolles, M (1980) «Les formes directes et indirectes de l'argumentation» Pratiques 28.
- Charolles. M (1986)«La gestion des orientationsargumentatives dans les textes», Pratiques, 49.
- Charolles.M(1987)«L'analyse des processus rédactionnels: aspect linguistique, psychologique et didactiques»,in, Pratiques, n°49.
- Claudette Cornaire, Patricia-Mary Raymond (1994) La production écrite. Edition CLE international, Paris
- Claudine Garcia- Debanc (1989) «Le tri de textes:Modes d'emplois», in, Pratiques, n° 6.
- Claudine Garcia- Debanc (1996) «Quand des élèves CM1 argumentent», in, Langue Française, n° 112.

- Coirier, P & Golder, c (1993) «Writing argumentative text: a development study of the acquisition of supporting structures», European journal of psychology of Education 2.
- Coirier, P, et (al) (1996) Psycholinguistique textuelle, université de Poitier. Armand colin. Paris.
- Combettes, B, Fresson, J et Tomassone, R, (1980) de la phase au texte . Delagrava.
- Coquin –Viennot, D & Coirier, P (1992) «The discursive structures of argumentation: effets of Psychology of Education, 3.
- De Bernardi, B & Antolini, E (1996) «Structural differences in the production of written arguments»,in, Argumentation, 10.
- Denhière, G et Baudet,S (1992) Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Presse universitaire de France. Paris.
- Descles.J.P(1976)«Description de quelques opérations énonciatives»,in, David et Martin (1976) Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique.(Colloque du centre d'analyse syntaxique de l'université de METZ.7-9 novembre).Klincksieck. Paris.
- Dolz. J (1996) «Learning argumentative capacités. A study of the effets of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse»in, Argumentation, n° 10.

- Dorval. B & Eckerman. C (1984) « Develomental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers», Monographs of the society for research in child development, 49.
- Douaire Jacques(Dir.) (2004)Argumentation et disciplines scolaires. Collection: Didactiques, apprentissages, enseignements.
- Ducrot. O (1980 a) «Analyses de textes et linguistique de l'énonciation», dans, Ducrot. O et Al (1980) Les mots du discours. Ed. Minuit. Paris.
- Ducrot.O(1980b) «Analyses pragmatiques»,dans, communications, n°32.
- Ducrot.O(1980c) Les échelles argumentatives. Ed. Minuit. Paris.
- Ducrot. O (1984) Le dire et le dit . Paris. Ed . Minuit.
- Ducrot. O (1995) « Topoi et formes topiques», dans,Anscombre, Ducrot et Garcia (1995) Théorie des Topoi, Ed. Kimé.
- Edgar Mourin (1990) Introduction à la pensée comlexe.ESF. Editeur . Paris.
- Ehrlich. M (1994) Mémoir et Compréhension du langage.Presses universitaires de Lille. Paris.
- Eisenberg. A (1987) «Learning to argue with parents and peers», in, Argumentation, n°1.
- Esperet. E (1984) «Processus de production: Genèse et rôle du schèma narratif dans la conduite de recit»,

in,Moscato M & Pierautt- Le Bonniec (Eds) Langage: Construction et actualisation. Presses universitaires De France. Paris.

- Esperet- Coirier, Coqui et Passerault. J (1987) «L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel», in, Argumentation, 1.
- Fayol . M (1985) Le récit et sa construction: une approche de Psychologie cognitive. Nenchâtel. Delachaux et Niesté.
- Feilk. H (1996) «From syntactical to textual strategies of argumentation syntactical development in written argumentative texts by students aged 11 to 22»;argumentation, 10.
- Françoise Gadet (2000) L'oral: Aspects linguistiques et ethnologiques. Dans: La place de l'oral dans nos enseignements. Actes du colloque.
- Gérard Vergnaud (2000) Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps. Hachette Education .Paris.
- Golder,C& Coirier.P(1994) «Argumentative text writing: Developmental trends», in, Discoure Processes 18.
- Golder, C (1996) Le fonctionnement des discours argumentatifs . université de Poitiers.
- Grice. P (1975). «Logique etconversation» ;in ;Communication, N°30,(Trad. Française, 1979)

- Grize. J. B (1974) «Argumentation, schématisation et logique naturelle» in, Revue Europeene de science sociale . N° 32.
- Grize. J. B (1982) De la logique à l'argumentation.Librairie Droz. Geneve. Paris.
- Grize. J. B (1984) Semiologie du raisonement. Berne. Plang.
- Grize. J. B (1990) Logique et langage. Ed . Ophys.
- Grize. J. B (1996) Logique naturelle et communication Edition Presse universitaires de France.
- Hagège,Cl (1991) L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines, Paris, Fayard.
- Halliday. M. A. K & Hassan. R (1976) cohesion in English. Longman. London.
- Hayes & Flower (1980) «Identifying the organisation of writing processes» in, cognitive processus in writing. Ed. by . Gregg. W and steinberg. E. R. Hillsdale. Lawrence.Erlbaum. Assoc.
- Hoogaert . C (1995) «Perelman et Toulmin: Pour une rhétorique néo- dialectique» , in, Hermès, N° 15.
- Jakobson. R (1963) Essais de lingustique général. Ed.Minuit.
- Joël Bisaut et autres (2004) Quelques éléments de cadrage de cette recherche dans.Jacques Douaire(2004) Argumentation et disciplines scolaires. INRP.
- Jonnaert. PH. (1988) Conflits de savoir et didactique. wesmael.

- Jonnaert Philippe (2010) Créer des conditions d'apprentissage, Édition De Boeck université, Bruxelles.
- Kemper. S (1984) «The development of narrative Skills: Explanation and entertainment». Discourse development .Newyork. Springler- Verlag.
- Klecan- Aker. J & Lopez (1985) «A comparaison of t- units and cohesive ties by first and third grade children»,Language and speech, Part, 3 Vol: 28.
- Kneuper.C.W (1978) «Teaching argument. An introduction to the toulmin model» in, Colloque composition and communication,29.
- Laurence. C (1992) La didactique en question. Ed. Hachette Education.
- Mac. Clure . E & Geva. E (1983) «The developmental of the cohesive use of adversative conjunctions in doscourse»,in, Discourse Processes, 6.
- Manuel . Maria. C (1992) Rhétorique de la modernité. Ed.PUF. Paris.
- MC cutchen. D (1987) «children's discourse skill», in Discourse Processes. 10.
- Michel Grangeat (2008) Lev S. Vygotski L'apprentissage par le groupe,dans: Eduquer et former.
- Miller, M (1986) «Argumentation and cognition» in Hickmann (Ed), social and functional approches to language and Thought. Newyork, Academic Press.

- Miller. M (1987) «culture and collective argumentation»,in, Argumentation, 1.
- Mirbail, H (1994) Argumenter au lycée . Modules et séquences. Collection didactiques. Bertrand- lacoste. C.R.D.P Midi- Pyrénées.
- Moeschler. J (1989) Modélisation du dialigue. Représentation de l'inférence argumentative. Hermés. Paris.
- Mougniotte. A (1994) Eduquer à la démocratie. Ed. cerf.Paris.
- Net, F (1990) Langage et cognition, communication au colloque cogniscience, Lyon.
- O Keefe. D & Benoist. P (1982) «Children's arguments»,in J. R . Cox and Willard. C . (Eds) Advances in argumentation theory and research. Carbondale.Southern illinois Press.
- Pastiaux. G (1995) «Diactique du Français, langue maternelle. Problèmes et tendances», in, Français aujourd'hui, n° 109.
- Perelman, c et olbrechte-Tyteca. L (1970) traité de l'argumentation. La novelle rhétorique. Edition de l'université de Bruxelle. 4ème édition.
- Perelman, C (1977) L'empire rhétorique: Rhétorique et argumentation,Librairie phisophique. J. Vrin, 2ème édition, France.
- Perelman, c (1989) Rhétorique. Edition université de Bruxelle. Belgique.
- Peterson. C & MC cabe. A (1983) Developmental psycholinguisticsthree ways of looking at a child's narrative. Newyork. Plenum Press.

- Petit Jean. A et Romian. H (eds) (1985) Recherches actuelles sur l'enseignement du Français (2 ème colloque international de didactique et pédagogie Français-communication) 2 . Tomes. Paris, INPP.
- Piaget. J (1924) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Piaget. J (1932) Le jugement moral chez l'enfant.Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Piaget. J (1976) Le langage et la pensée chez l'enfant:Etudes sur la logique de l'enfant. 9 ème Ed. Neuchâtel Delachaux et Niestlé.
- Piéraut- Le Bonniec, G & Valette, M (1987) «Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent»in Piérant- Le Bonniec (ed) . Connaître et le dire. Bruxelles. Mardaga.
- Plantin. C (1989) «Argumenter, de la langue, de l'argumentation au discours argumenté». CNDP. Fiche 10.
- Plantin, C (1990) Essais sur l'argumentation: introduction linguistique à létude de la parole argumentative. Ed Kimé. Paris.
- Plantin, C (1996) L'argumentation. ED. Seuil (Mémo),
- Réal Bergeron et autres (2012)Développer des pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en

formation initiale au primaire. Dans Réal Bergeron et autres (2012) représentations, analyses et description oral

- Reboul, O (1984) La rhétorique . Ed. PUF. Coll. Que- sait.je N° 2133.
- Reboul, O (1991) Introduction à la rhétorique. Ed . PUF.Paris
- Ropé. F (1990) Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle. Edition universitaires.
- Rosat. M. C (1990) «Pour ou contre une analyse deformes textuelles argumentatives» travaux de Linguistique. 16.
- Samel Johua et Jean- Jacque Dupin (1989) Introduction à la didactique des sciences et mathématiques. Ed, PUF. Paris.
- Scardamalia, M & Bereiter ; c. Steinbach ; R (1984) «Teachability of reflective processes in written composition» in cognitive science, vol 8.
- Schneuwly, B (1988) Le langage écrit chez l'enfant,Nenchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Thyrion. F (1997) L'écrit argumenté. Question d'apprentissage. Peeters. Série Pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain.
- Toulmin . S.E (1958) the uses of argument. Cambridge university Press (trad. Française) Les usages de l'argumentation. Ed. PUF. Paris.
- Trobasso & Nickels (1992) «the development of goal plans of

actions in the narration of picture stories»,in, discourse Processes, 15.

- Van Dijk. T. A (1972) some aspects of text grammars. The Hague. Mouton.
- Van Dijk. T. A (1977) Text and context. Longman. London.
- Van Dijk (1984) «Microstructure sémantique et cadresde connaissances dans la compréhension du souvenir derécits. Ed. Par Guy Denhière. Lille, Presse universitairede Lille.
- Verginioux. A (1990) «sciences cognitives et didactiques»,in, Pluridisciplinarité dans les sciences cognitives, Ed Hermés.
- Vian. R. (1992) vers un triple regard sur le Français écrit des étudiants de collège et d'universités. Sherbrooke. Ed. du CRP. Faculté d'éducation. Université de sherbrouke.
- Volzing P.I (1986) «some remarks on the developpmentof argumentation» in, Argumentation: Prespectives and approches. Proceedings of the conférence onargumentation. (Ed), par Van Eemeren, R. Grootendorst, Blair, J. Williard, Dordrecht, Foris.
- Weiss, D . M & Sachs, J (1991) «Persuasive strategies used by preschool children», Discourse Processes. 14.
- Werth, Paul (1984) Focus, coherence and emphasis. London: Croom Helm.

قائمة الإصدارات

• العبد والرعية «العبودية والسلطة والدين في العالم العربي»	محمد الناجي	2020
• المنهج النقدي عند ابن حجر العسقلاني	أحمد عليوي صاحب	2020
• مفهوم العدالة في فلسفة مايكل ولتزر السياسية	حمدي الشريف	2020
• تأويلية الفن في كتابات جادامر	أحمد الدبوبي	2020
• إشكالية الأنسنة في فكر ميرتشيا إلياده	سميرة بوغرارة	2020
• التحليل الدلالي في القرآن	عبد الرحمن طعمة/ عمرو عطيفي	2020
• سردية الخبر الأدبي «أخبار اللصوص في الأدب العربي القديم»	هبة الله علي عبد المحسن	2020
• فشته فيلسوف المقاومة	حسن حنفي	2020
• صلاح الدين الأيوبي في الإستشراق البريطاني	هاملتون جب	2020
• العسل «رواية»	سلوبودان ديبوت	2020
• عهود بني إسرائيل والقومية اليهودية	أحمد محمود هويدي	2020

- مصير الثقافة — سيد فارس — 2020
- برجسون فيلسوف الحياة — حسن حنفي — 2020
- خريطة الثقافة — نجيب الحصادي — 2020
- القارئ والنص «العلامة والدلالة» — سيزا أحمد قاسم — 2020
- فيلسوف ذاهب إلى السينما — عزيز الحدادي — 2020
- نهاية أسطورة «نظريات بن خلدون مقتبسة من رسائل إخوان الصفا» — محمود إسماعيل — 2020
- في التاريخ المعرفي للبلاغة العربية — محمود طلحة — 2020
- بنو إسرائيل 1/ 2 «مؤسساتهم وتشريعاتهم في ضوء العهد القديم» — عبدالوهاب علوب — 2020
- الفلسفة الإسلامية منذ نشأتها إلى اليوم «الفلسفة في أرض النبوة» — سيد حسين نصر — 2020
- الخطايا السبع الكبرى — رشا إسماعيل — 2020
- الوعي الشارد «الثقافة العربية الإسلامية وسؤال التأخر التاريخي» — زهير الذوادي — 2020
- الأدب العربي «دراسة في ضوء نظرية الأجناس» — محمد كريم الكواز — 2020

الحجاج والبنية المعرفية

بحث في الاكتساب

"نقضي جزءًا كبيرًا من حياتنا ونحن نُحاجج بعضنا البعض، نستمع لآراء الآخرين، تُعبر عن مواقفنا منها، نتّفق معهم، نُخالفهم، نَسعى إلى تعديل آراء الأغيار، والتأثير فيهم، وبالجملة نُنتج خطابات حجاجية تتنوع بتنوع المقاصد والوضعيات التواصلية.

لكن ماذا عن السيرورات المعرفية المتحكمة في إنتاج الحجاج؟ ماذا عن العمليات المعرفية التي تثوي خلف فهمه وتذكره؟ ماذا عن التمظهرات اللغوية التي تميز الخطابات الحجاجية؟ ماذا عن الوضعيات التواصلية التي يجري فيها السلوك الحجاجي؟ ماذا عن خصوصية العمليات الذهنية التي تحصل أثناء إنتاج الطفل الخطاب حجاجي؟ ما طبيعة العلاقة القائمة بين الحجاج وتفكير الطفل أو بنيته المعرفية؟ ماذا عن علاقة الحجاج بالبعد النمائي للطفل؟ ماذا عن تعلم وتعليم الحجاج؟

أسئلة متشعبة تشغلنا في هذا العمل، ويندرج جزء كبير منها في إطار مبحث اكتساب الحجاج، والسيرورات المعرفية التي تحكم جريان اكتسابه، وعلاقته بالمراحل النمائية للطفل، وطرق تعلمه."


9 789774 993398

الغلاف حسين جبيل

